مملكة الدنمارك

الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك

كليّة الآداب والتربية

قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية

الدراسات العليا

التنشئة الاجتماعية للأطفال في واقع المجتمع العراقي بعد الاحتلال الأمريكي عام ٢٠٠٣ م

دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي لإحدى المحافظات العراقية (ديالى)

رسالة أعدت كجزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه آداب في علم الاجتماع

إعداد

شاكر حسين عليوي الخشالي

إشراف

الأستاذ الدكتور أديب زيد عقيل

رئيس قسم علم الاجتماع – كليّة الآداب – جامعة دمشق

العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢

الإهداء........

إلى الروح الطاهرة روح ولدي البكر الشهيد (المثنى) ، الذي استشهد في خضم الأحداث التي أخوض غمار البحث في آثارها ، وأؤطرها بدعائي له بالرحمة والغفران.

وإلى نجليه العزيزين شاكر وشهد ، اللذين حرما من تنشئة الأب منذ بواكير عمرهما.

وإلى والدتهم الإنسانة والأم والمربية الفاضلة ، والوفية لروح زوجها الطاهرة ، والتي حنت ظهرها عليهم وظللتهم بجناحيها ، لتنشئتهما التنشئة السليمة.

وإلى أم أولادي زوجتي الحبيبة رفيقة الدرب الطويل التي غمرتني بالطاعة والحقوق.

وإلى أولادي الأعزاء ، وإلى أحفادي زهور البيت ، وأمهاتهم والذين كُتب عليهم أن يعيشوا معاناة تلك الظروف.

أقدم جهدي هذا الذي أنجزته في خواتيم أعمالي من أجلهم جميعاً ، ومن أجل كل من عانى مثلهم ، والله أسأل لهم وللجميع السلامة والأمان.

✍ شاكر الخشالي

الشكر

وأنا أضع اللمسات الأخيرة على هذه الرسالة لا بدّ لي أن أتقدم بفيض من الشكر ووافر من الامتنان للأفاضل الذين كانوا سنداً ودعماً لي في إعدادها وإخراجها وهم:

- الأستاذ الدكتور أديب زيد عقيل– رئيس قسم علم الاجتماع- كليّة الآداب- جامعة دمشق -المشرف العلمي على الرسالة وذلك لتوجيهاته السديدة لكل مراحل العمل.

- الأستاذ الدكتور وليد ناجي الحيالي رئيس الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك والأستاذ الدكتور كاظم العادلي رئيس قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في كلية الآداب والتربية ، والأستاذ الدكتور وائل علي الأستاذ السابق في الأكاديمية لدعمهما المعنوي والعلمي .

- الأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسين معتوق صكر – جامعة تشرين - المدقق اللغوي للرسالة.

- الأساتذة الأفاضل الذين تشرفوا بتحكيم درجة صدق المقياس وهم كل من:
  - الأستاذ الدكتور أكرم محمد صبحي محمود – جامعة تشرين.
  - الأستاذ الدكتور شاكر جار الله الخشالي - الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة.
  - الأستاذ المساعد الدكتور قاسم خليل إبراهيم - جامعة تشرين.
  - الأستاذ المساعد الدكتور عبد الله صالح الديوي- الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة.
  - الأستاذ المساعد الدكتور علي محمد بدوي - الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة.
  - الأستاذ المساعد الدكتور عصام محمد منصور - الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة.

- المهندس الدكتور علاء حسين ناصر الحديثي لتزويده لي بالمراجع العلمية.

- الأستاذ المساعد الدكتورة ميادة محمد الجدّة - جامعة بغداد – لتشرفها للدعم بالمراجع والتوجيهات.

- كما أتقدم بالعرفان والتقدير لكافة الذين قدموا لي العون والمساعدة خلال ترددي على المكتبات العامة والخاصة أو في إعارة المراجع والكتب أو ساعدوا في أعمال الدراسة الميدانية ممن أشرفوا على جمع البيانات في الميدان وكذلك من ساهموا في أعمال التنسيق والإخراج الطباعي ، وكل من ساهم في إسناد هذه الدراسة ودعمها ، ولله الحمد والشكر أولاً وآخراً على هذا العون.

الباحث

مايس ٢٠١٢

المقدمة

خُلقت الكائنات الحيّة ونُظمت حياتها بمقادير دقيقة ، فالكائنات النباتية تنتظم حياتها بالتحسس، والكائنات الحيوانية تنتظم حياتها بالغرائز ، أمّا بنو البشر فتنتظم حياتهم بداية بالفطرة والغريزة ، ثمّ تنكفئان ويتحكم العقل بعد نضجه بالشخصية والسلوك ، ومرحلة تنامي الإدراك العقلي هذا وانكفاء نشاط الغريزة لا ينتظم السلوك وبناء الشخصية فيها جزافاً ، بل تنظمه عملية التنشئة الاجتماعية ، التي هدفها الأول تحويل الكائن البشري من طور الفردية البايولوجية إلى طور الشخصية السايكولوجية الاجتماعية ، وهدفها الثاني نقل التراث الثقافي والاجتماعي إلى الأجيال اللاحقة ، إنّ هذه العملية مقتصرة حصراً على بني البشر لامتلاكهم الذروة في مدارج العلاقات الاجتماعية عند الكائنات الحيّة.

والتنشئة الاجتماعية هي أعقد وأدّق عملية نفسية واجتماعية ، وهي عملية إنسانية مقدسة ، لأنّها تكمل ما بنى الخالق سبحانه وتعالى جزءاً وترك لعقل الإنسان إكمال الجزء الباقي ، بالتفاعل الاجتماعي بما يتوافق ويتلاءم وطبيعة حياتهم زماناً ومكاناً وأسلوباً ، وتُرك تأثر الفرد بمقومات مجتمعه وثقافته الاجتماعية لذاته ، فالدرجة الواضحة من تكامل تلك المقومات هي التي تنشئ قيماً واضحة الحدود تؤثر في سلوك الفرد وفي حياة الجماعة وتتأثر بهما ، فتكتمل خلقة بني البشر أجناساً وشعوباً وقبائل.

لقد خط العلماء بالدراسة والتجريب والتحليل منذ عصور خلت أسساً وقواعد وآليات وأساليب وأشكال وأنواع لهذه العملية ، لا تخرج في مضمونها عن النظم الطبيعية لكنها منمطة وفقاً للنظم الاجتماعية بما يسهل عملية تنفيذها من قبل الإنسان بمؤسسات تتداخل وتتعاقب مع بعضها ، قسم منها متخصص والآخر عرضي ، هدفها إكمال تكوين الأسس التي وضعها الخالق ، ليتكون الإنسان الاجتماعي ضمن جماعة لها ثقافتها الخاصة ويتسلم دوره الموقعي فيها ، فإنتاجه بناءً لها ومقوماتها إطاراً له ، فهي تؤثر فيه مباشرةً من خلال الأسرة والمدرسة والرفاق والمجتمع المحلي ، وهو يسعى جاداً ليكيّف نفسه معها.

فالتنشئة الاجتماعية هي إحدى أهم العمليات الاجتماعية التي يتحول بواسطتها الفرد الذي تتحكم بسلوكه الغريزة إلى إنسان ممتلك للذات الاجتماعية والشخصية التي ينظم ويحكم سلوكها العقل بعمليات غاية الدّقة والإحكام ، لينبثق منها فعلاً فردياً لكنه متقولب اجتماعياً بما لا يخرج عن نمط ثقافة الجماعة ، والذي هو السلوك الاجتماعي الذي تفسره نظرية الفعل الاجتماعي في إطار النسق الاجتماعي ، المتكون من مجموعة فاعلين في عملية تفاعل ضمن موقف بيئي ونسق ثقافي لجماعة ما، وهذا هو ما يعني بالعمليات الاجتماعية ، ولكن كيف يتعلم الطفل هذه العمليات ؟ إنّه يتعلمها بعمليات التنشئة الاجتماعية التي ترسم شخصية الطفل وسلوكه ، بموجب التراث الثقافي والاجتماعي الذي تنقله من الجيل السابق.

إنّ عملية التنشئة الاجتماعية بمضمونها بدأت مع بدء الخليقة ، وكانت تتوافق وتتساير مع النظم الطبيعية مقتصرة على من حول الطفل من أبناء جنسه وتحديداً الأم ، ثمّ بعد حقب وعصور ساهم الأب ، فأصبح الأبوان شريكين بهذه المهمة ، ثمّ انتظمت الأسرة ، وهنا أصبحت النظم الاجتماعية هي التي تتبنى عملية التنشئة ، وبانتظام المدنية والحضارة دخلت مساهمة المدرسة ودور العبادة والمجتمع المحلي والإعلام واستُخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية كمفهوم يستعمله علماء الاجتماع لوصف العملية الاجتماعية هذه.

من البدهي أن تتعرض عملية التنشئة الاجتماعية على مرّ العصور لمعوقات وعقبات ومشاكل ، بعضها من داخل العملية التنشيئية ، مصدرها المنشأ أو المنشئ أو البيئة الاجتماعية ، وبعضها من خارج العملية التنشيئية ، مصدرها الطبيعة أو الإنسان ، وفي بعض الأحيان وكمحصلة يكون التأثير الخارجي هو المسبب للتأثير الداخلي ، فتعكس انحرافات تنشيئية تخلّ بالسلوك الاجتماعي الذي قد يصل إلى حدّ الجنوح ، مما حدى بالعلماء إلى وضع النظريات والفروض لكيفية الوقاية منها أو معالجتها أو التقليل من آثارها التي تتركها على الفرد والمجتمع ، وأحياناً تتنوع الآثار بتنوع المؤثرات، وبالتالي يتطلب الأمر البحث والتحليل لكل ظاهرة وظروفها الذاتية والموضوعية لوضع الحلول التي تتناسب ومسبباتها ، فالإنسان لا يشعر بالهواء الذي يعيش فيه إلا حين تهبّ الرياح ، ولا يشعر بالحياة الاجتماعية التي تغمره إلا متى طرأ عليها طارئ من الاضطراب ، ولهذا كانت الدراسات الاجتماعية تنشط كلما حصل اضطراب في الحياة الاجتماعية ، فنشطت عند اليونانيين بعد حروب البيلويونيز ، وعند العرب أيام الفتن السياسية والاضطرابات في القرن الرابع الهجري ، وفي أوروبا بعد الفوضى والاختلال الذي أعقب الثورة الفرنسية ، واليوم يفترض أن يعود دور العرب ثانية ومنهم العراقيون لدراسة ما يعصف في مروجهم وصحاريهم وجبالهم من اضطرابات هوجاء ابتدأت من العراق وشملت بعض الأقطار العربية ، وهذه الحرب هي التي تستوجب الوقوف عندها ودراسة تأثيراتها الاجتماعية .

لقد تعرض المجتمع العراقي في عام ٢٠٠٣م لمؤثر خارجي يعد في تصنيف الكوارث من أعقد الكوارث الاصطناعية وأشدها فتكاً بالبشرية وبالبيئة ، لما يتركه من آثار مادية ونفسية قد تنسحب على ثلاثة أجيال كما يصفها علماء النفس ، فالآثار النفسية للحروب لا تزول إلا بعد انقراض من عاصروها حتى ولو كانوا أطفالاً وقت وقوعها ، ولقد كان غزو العراق واحتلاله من قبل أمريكا جريمة إنسانية بشعة بحق الطفولة لما سببته من قتل وتيتيم وتشريد ورعب وصدمات وفقدان الرعاية ، وبلغ الأمر حداً أصبح فيه الأطفال سلعة تتم المتاجرة بهم أو بأعضائهم للمجتمعات الأخرى.

إنّ ظاهرة تعرض الأطفال لآثار الحرب هي ظاهرة اجتماعية ثقافية بالأساس ، لذلك فالبحث فيها وتشخيص انعكاساتها النفسية والاجتماعية والتنشيئية والثقافية من منظور سوسيولوجي يمكن أن يكون السبيل الأمثل لاقتراح الستراتيجيات الوقائية والعلاجية لهذه الانعكاسات على اعتبار أنّ المنظور السوسيولوجي يتميز بتناوله الشمولي التكاملي لهذه الظاهرة.

وأمام ذلك رأى الباحث إنّ ما يدفعه لدراسة هذه المشكلة التي تواجهها التنشئة الاجتماعية للطفل العراقي في واقع حال المجتمع بعد الاحتلال أمران: أولهما إنساني وطني ، والآخر شخصي ذاتي ، ولهذا قام بدراستها دراسة ميدانية عسى أن يوفق في التبصر ببعض الأمور التي تقلل من وقع تلك الآثار المدمرة والمخربة لعملية التنشئة الاجتماعية ، فتناولت الدراسة جانبين ، جانب نظري لوضع الأسس للجانب العملي ، وجانب عملي تضمن البحث في عينة من الأطفال الذين تعرضوا لآثار هذه الكارثة لاستكشاف ما في دواخلهم ، وقد أقام الباحث دراسته على ستة فصول بعد المقدمة.

شمل الفصل الأول مشكلة الدراسة ومنهجياتها والدراسات السابقة وتوضيح المفاهيم والمصطلحات التي سيرد ذكرها بالدراسة.

وتناول الفصل الثاني أهمية عملية التنشئة الاجتماعية لحياة الفرد والمجتمع ومنطلقاتها التي تمارس على المنشأ لتنشئته ، والتعريف بأنواعها ومستظهراً المنظور التاريخي لها ، وما هي النظريات التي يهتدي بها المجتمع لانجاز هذه المهمة المقدسة؟

وتناول الفصل الثالث المقومات التي ترتكز عليها عملية التنشئة الاجتماعية ، ويبين بالتفصيل عمليات التنشئة الاجتماعية والعوامل المؤثرة عليها بالظروف الاعتيادية غير الكارثية.

أما الفصل الرابع فيتناول مؤسسات التنشئة الاجتماعية تفصيلاً كالأسرة والمدرسة وجماعة النظائر وبشيء من الايجاز لدور العبادة ووسائل الإعلام.

ويختم الفصل الخامس الجانب النظري من الدراسة وهو الثقافة مبيناً المضمون والتراتبيات الثقافية وعناصر الثقافة وخصائصها والتغير الثقافي والقيم والمعايير وتأثير ذلك على التنشئة وما يطرأ عليها من متغيرات أثناء التغيير الثقافي والاجتماعي.

أما الجانب العملي من الدراسة فقد تناول الفصل السادس إجراءات تمهيدية لعملية الاستبيان وعرض وتحليل البيانات التي تمّ جمعها في الميدان ، وبيّن تفاصيل استعراض تساؤلات الدراسة وعلاقة النتائج التي أظهرتها ارتباطاً بالمتغيرات الأساسية للعينة.

وختم الباحث الدراسة بعرض مفصل لنتائجها الميدانية ، ثمّ طرح مقترحاته التي يراها تشكل بعضاً من العلاج والحل لما وقع لهذه الشريحة من المجتمع من مشاكل ، داعياً من الله التوفيق لتحقيق ما هدف إليه في مسعاه والحمد لله ربّ العالمين.

الباحث

مايس ٢٠١٢

الجزء النّظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومنهجها

أولاً: ✍ مشكلة الدراسة وأهدافها

ثانياً: ✍ المنهج والأدوات

ثالثاً: ✍ الدراسات السابقة

رابعاً: ✍ المفاهيم والمصطلحات

أولاً:☜ مشكلة الدراسة وأهدافها

مشكلة الدراسة

المشكلة كما عرفها عبد الجليل الطاهر هي انحراف عن القواعد التي يعتز بها عدد كبير من الناس(١) ، أوهي خروج عما هو موجود في الوضعية السوية والسائدة والمألوفة في التنظيم الاجتماعي(٢) ، وتصاغ لغوياً بالبحث العلمي كجملة سؤالية أي جملة تسأل عن العلاقة القائمة بين متحولين أو أكثر وجواب هذا السؤال هو الغرض من البحث العلمي. (٣)

لقد تعرض المجتمع العراقي جراء الغزو والاحتلال الأمريكي عام ٢٠٠٣م إلى مؤثرات عنيفة، ومتغيرات سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية شاملة وبوقع أسرع من المألوف ، فالمؤثرات العنيفة تجلت في قوة ووحشية الضربات والعمليات الحربية التي دارت على أرضه وفي إحيائه السكنية وبين أفراد مجتمعه ، راح ضحيتها مئات الآلاف وتشرد مئات الآلاف وأرعبت صورتها الوحشية عقول الآخرين وبخاصة الأطفال، الذين يمتازون بالحس المرهف الذي يتأثر بالصدمات أكثر من الكبار وتبقى آثارها ملازمة لهم طيلة حياتهم ، أما المتغيرات الشاملة التي حدثت مع الاحتلال ومن جرائه فقد طالت جميع البناء الاجتماعي للمجتمع العراقي بكافة مؤسساته ومنظماته وأنساقه ووظائفها وكان أشد ما تجسد فيه هو تخلي الفرد عن معاييره القيمية وسلوكه معايير لا تبت بأية صلة لثقافة هذا المجتمع العميقة الجذور، فنشب الاقتتال بين أبناء المجتمع لأسباب مذهبية أو عرقية أو دينية أو لأسباب أخرى تداخلت معها كالحزبية والثأرية والانتقامية ، وسادت ثقافات فرعية متصارعة وفرضت نفوذها وهيمنتها على الأنشطة والمنظمات الاجتماعية ، فأفرغتها عن أداء دورها الاجتماعي فتخلت عن وظيفتها الأساسية وارتبكت بشكل ملفت ، وكان نصيب مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأقران ودور العبادة والمجتمع المحلي والإعلام هو الأكبر في التأثير.

---

(١) العيساوي: هادي صالح، آفاق علم الاجتماع- دار أسامة للنشر والتوزيع- عمان- ٢٠٠٨م، ص١٩١.
(٢) العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، ومعن خليل العمر، المشكلات الاجتماعية- دار الحكمة- بغداد ١٩٩١م- ص١٠.
(٣) عاقل: فاخر، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية- دار العلم للملايين- بيروت- ١٩٧٧م-ص٤٥.

فتعددت وتداخلت قيم ومعايير الثقافات الفرعية ، واختلّت ضوابط توجيه السلوك الاجتماعي ، فانحرف عن الثقافة القيميّة للمجتمع ، وأصبح الفعل الاجتماعي غير مقيّد بالموقف الاجتماعي الذي كان بشروطه الموضوعية وظروفه الذاتية وتوحده مع المعايير والقيم الثقافية يمارس دوراً فاعلاً في توجيه الفعل الاجتماعي ، وفقدت أدوات الضبط الاجتماعي في النظم الاجتماعية قدرتها على تحديد وتوجيه السلوك الاجتماعي ، مما أدى إلى ظهور ما يمكن وصفه بالتفسخ أو التفكك الاجتماعي ، إذ ابتعدت العلاقات الاجتماعية التي سادت المجتمع العراقي عن العوامل والظروف التي تحقق الأمان والاطمئنان للإنسان ، فلم يعد السلوك الاجتماعي منبثقاً من الثقافة القيميّة ، بل تحول إلى سلوكٍ عدوانيٍ ثأريٍ انتقامي بدوافع عرقية ، أو دينية ، أو مذهبية ، أو أثنية ، وأحياناً حتى مناطقية ، أو طبقية ، أو شخصية ، فشاعت ثقافة الاغتراب والانحراف واللامعيارية.

إنّ المناخ الاجتماعي بثقافته القائمة أيّاً كانت يسهم بما لا يقبل الشك في تبني أساليب معينة من التنشئة الاجتماعية تختلف وتتنوع باختلاف تلك الثقافات القائمة في المجتمع وبالضغوط التي يتعرض لها الفرد ، وهذا يعني أنّ التنشئة الاجتماعية للطفل العراقي تمر في مشكلة في غاية التعقيد ، إذ سترسمها وتوجهها وتنمط رموزها ثقافات مرتبكة ومتناقضة ومتعددة فضلاً عن كونها مشوشة وغير واضحة الأهداف العليا ، مما يعكس آثاراً سلبية على التنشئة لأنّ الطفل العراقي تحت الاحتلال يتنشأ في جو مضطرب بكافة مؤسسات التنشئة التي نعرفها ، فالأسرة مرتبكة بين فقدان عزيز أو تهجير أو اعتقال أو حوادث إرهابية كالتفجيرات والاغتيالات أو منع التجول أو إغلاق الطرق أو المداهمات الليلية وما تسببه من رعب وصدمة للأطفال ، أو السلوك اللاإنساني لقوات الاحتلال مع المواطنين الذي يقيد الحريات ويحدث الخوف والرعب ، كل هذا تتعرض له الأسرة العراقية خلال حياتها اليومية، أما المدرسة وهي المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة ، ففضلاً لما تعانيه الأسرة ، تعاني المدرسة من عدم انتظام المواظبة وقلق الأطفال وخوفهم على ذويهم ، وعدم قيام المعلم بدوره التربوي الصحيح لنفس الأسباب التي عانى منها وهو مع أسرته ، فتنعكس معاناته على طلابه ، أما جماعة النظائر فلا دور لها لأنها أصلاً اختفت تماماً لأسباب عديدة ، كلّ هذه المؤثرات تفاعل معها الفرد العراقي مكرهاً ، فما هي الآثار التي تركتها على تنشئة أطفاله وعلى البيئة الاجتماعية التي تساهم في التنشئة الاجتماعية مساهمة فعالة ، وما هي الرؤيا للتقليل مما تركته تلك الآثار على الفرد والمجتمع.

أهمية الدراسة

١ ـ تتجسد أهمية الدراسة في كشف الدور السلبي للغزو والاحتلال الأمريكي للعراق عام ٢٠٠٣م في التأثير على الأوضاع النفسية والاجتماعية لأفراد مجتمعه وذلك بزرع ثقافة الخوف والرعب والصدمة والتخلي عن الثقافة القيمية ، وما انعكس جراء ذلك من آثار على التنشئة الاجتماعية للأطفال.

٢ ـ تسعى الدراسة إلى تشخيص المفاصل الدقيقة التي تؤثر بها هذه الثقافة على تنشئة الطفل ، وعلى أي من هذه المفاصل ستكون أكثر تأثيراً ، هل على مقومات التنشئة ؟ أم على مؤسسات التنشئة؟ أم على عمليات التنشئة ؟ أم غير ذلك؟ بهدف الوصول إلى حلول لها.

٣ ـ أهمية الدارسة تبرز من كونها تبحث عن الوسائل التي يمكن أن تقلل أو تزيل انعكاسات هكذا ثقافة على الناشئة ، وتحصنهم من آثارها التي تخرب السلوك ولا تبني الشخصية.

٤ - وتتجسد أهمية الدراسة أيضاً بوصفها جزءاً من القاعدة المعرفية التي تفيد الباحثين بهذا الاختصاص ، أو كجزء من قاعدة بيانات ، لأي تخطيط مستقبلي يستهدف التطوير أو التحديث في أساليب التنشئة الاجتماعية وآلياتها.

أهداف الدراسة

للدراسة أهداف كثيرة لعلّ أهمها ما يأتي:

١ - تشخيص وتحديد الآثار السلبية للاحتلال على ثقافة المجتمع العراقي ، ومحاولة الوقوف على أسبابها الموضوعية والذاتية والتي وضحت مظاهرها بالتخلي عن المنظومة القيمية المتمثلة بالأعراف والتقاليد والعادات والقيم والمعايير ، فاتجه سلوك الفرد إلى الانحراف واللامعيارية ، وانعكاسات ذلك على عملية التنشئة الاجتماعية لأفراده.

٢ - كشف المعاناة النفسية التي يعانيها الأطفال العراقيون وأثرها على تنشئتهم ، وذلك بسبب ممارسات الاحتلال بتقييد حرية الطفل ونشاطاته التي يحتاجها لتنمية قدراته الجسمية والذهنية والعاطفية والأخلاقية والاجتماعية ، من خلال أعمال منع التجول وغلق الطرقات وتقسيم الأحياء السكنية إلى قواطع بالجدران الخرسانية العالية كالسجون ، ونصب الحواجز على الطرق ومشاهد الظواهر المسلحة ومشاهد القتل والترويع والعنف والإذلال ، وفقدان الطفل للبيئة المناسبة لتنشئته تنشئة اجتماعية سليمة ، ومحاولة ربط هذه المشكلات مع المشاكل العامّة التي يعانيها المجتمع العراقي ، إذ إنّ الأطفال جزء لا يتجزأ من المجتمع وما يعانيه المجتمع لابدّ أن ينسحب على الأطفال ويعيق مسيرتهم التنموية والنهضوية.

٣- المساهمة في دراسة المعوقات والمشكلات التنشيئية التي يعاني منها المجتمع العراقي بسبب آثار الحرب ، كمشكلة التفكك الأسري من جراء فقدان الأب أو الأم أو كليهما أو انفصالهما ، أو لسوء الأوضاع المعيشية وعدم وجود ثقافة تنشيئية سليمة ، ومحاولة إيجاد الحلول التي تساهم في تخفيف آثار هذه المشاكل على الطفل.

٤ - الوصول إلى حلول ومقترحات تعالج الواقع الحالي للتنشئة الاجتماعية للفرد العراقي الناتجة عن ثقافة التفسخ الاجتماعي التي سببها الاحتلال ، وما سيؤول إهمال معالجته إلى ظهور تنشآت خاطئة أو منحرفة أو دونية في المجتمع.

٥ - تؤكد الدراسة أنّ البناء الاجتماعي الجديد بعد التغيير لا يمكن أن يشيّد على مقومات ثقافية أصابها التصدع بسبب المحتل ، وإنّ البناء الاجتماعي يجب أن يرتكز على ثقافة عراقية أصيلة انتقلت إليه من إرثه الحضاري الأصيل ، وعلى جيله نقلها للأجيال القادمة بأمانة ، إذ أنّه من المستحيل أن يحتفظ أي مجتمع بتماسكه واستمراره ما لم يشترك أعضاؤه في مجموعة من القيم المعينة التي تسود بينهم.

تساؤلات الدراسة

إنّ الغزو والاحتلال الأمريكي للعراق عام ٢٠٠٣م ترك آثاراً كبيرة ومدمرة على البناء الاجتماعي للمجتمع العراقي بأفراده ومنظماته وأنساقه ووظائفها وباتجاهين: الأول هو الآثار المباشرة للعمليات العسكرية لقوات الاحتلال ، والثاني هو تأثير عمليات التغيير الشاملة المتعجلة التي أربكت البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل ، ولما كانت تساؤلات كل دراسة ترتبط بأهدافها التي يضعها الباحث

نصب عينيه والتي من أجلها أجرى دراسته ، فقد وجد الباحث أنّ دراسته الراهنة تقوم على التساؤلات أدناه منطلقة من جوانب نفسية واجتماعية ومؤسسيه وقيميه ثقافية:

١ - هل الغزو والاحتلال سبّبا ظهور حالات الحزن والكآبة لدى الأطفال ؟

٢ – هل الغزو والاحتلال سبّبا ظهور حالات لميل الأطفال إلى الانعزال وعدم الاختلاط مع الآخرين في المجتمع؟

٣ - هل الغزو والاحتلال سبّبا زرع الروح العدوانية لدى الأطفال فأخذت تراودهم فكرة الانتقام من زملائهم؟

٤ - هل الغزو والاحتلال سبّبا ارتباك السلوك الاجتماعي للأطفال مما يعرضهم للسخرية والنقد من قبل أسرهم؟

٥ - هل الغزو والاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية كالكذب والغش والسرقة والكلام البذيء؟

٦- هل الغزو والاحتلال سبّبا هروب بعض الأطفال من أسرهم داخل أو خارج العراق من شدة الخوف والرعب الذي أصابهم؟

٧- هل الغزو والاحتلال سبّبا سوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض وانعكس ذلك على سلوكهم الاجتماعي بشكل عام؟

٨ - هل الغزو والاحتلال دفع بعض الأطفال للتفكير بترك المدرسة جراء الخوف من العلميات العسكرية ضمن المناطق السكنية؟

٩ – هل العمليات العسكرية والمداهمات التي تقوم بها قوات الاحتلال سببت ارتباك عمليات المذاكرة والمراجعة والمطالعة البيتية للأطفال مما انعكس على تدني مستواهم الدراسي؟

١٠- هل الغزو والاحتلال أثر بشكل سلبي على العملية التربوية التعليمية بكل مراحلها وعلى كل مفاصلها مما سبب تفشي الأميّة والجهل؟

١١- هل الغزو والاحتلال سبّبا حرمان الأطفال من اللعب بأنواعه مع بعضهم خوفاً من العلميات العسكرية في مناطقهم مما أثر على تنشئتهم؟

١٢- الغزو والاحتلال أخلّ بعملية الضبط الاجتماعي والقانوني وأشاع حالة من الفوضى عن كيفية أخذ الفرد لحقوقه ، فكيف سيتصرف في هكذا مشهد؟

١٣- إنّ الغزو والاحتلال أشاع الاغتراب واللامعيارية والانحراف ، فهل يحترم الفرد حقوق الآخرين في الحياة والمعتقد والثقافة وينبذ التفرقة التي أوجدها المحتل؟

١٤- هل ظروف الغزو والاحتلال تدفع الفرد للتمسك بالقيم والمعايير التي اكتسبها بتنشئته أم لديه استعداد للتخلي عنها ؟

ثانياً: المنهج والأدوات

المنهج المتبع في الدراسة

يعني المنهج عدة أدوات استقصائية تُستعمل في استخراج المعلومات من مصادرها الأصلية والثانوية البشرية والمادية ، البيئية والفكرية ، تنظم بشكل مترابط ومنسق لكي تُفسر وتُشرح وتُحلل ويُعلق عليها (١) ، إذ إنّ لكل ظاهرة أو مشكلة بعض الخصائص التي تفرض على الباحث منهجاً محدداً لدراستها ، ويمكن للباحث أن يستخدم مناهج عديدة وطرائق متكاملة تعينه في تحقيق هدفه العلمي ، وفي هذه الدراسة سوف يستعين الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي.

المنهج الوصفي التحليلي: وهو المنهج الذي يتناول الأبحاث والدراسات التي تَبحث فيما هو كائن الآن في حياة الإنسان أو المجتمع من ظواهر وأحداث وقضايا معينة ، ويَستخدِم هذا المنهج طرقاً وأدوات عدّة لجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات ، منها المقابلة والاختبار والاستفتاء (٢)، ولما كانت ثقافة المجتمع هي مجموعة ظواهر حاضرة ناتجة عن سلوك المجتمع والفرد ، والتنشئة الاجتماعية هي ظاهرة ترتبط بسلوك الفرد ويُستمد بناؤها من الأفراد والمجتمع ، لذلك فإنّ المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لوصف الظواهر التي تشكل رموز ثقافة المجتمع والظواهر التي يمارسها الفرد الناشئ في سلوكه ، وفي مجال بحثنا فإنّه من دراسة هذا الوصف للسلوك التنشيئي الجمعي والفردي في مرحلتين زمنيتين قبل الاحتلال وبعده ، فالاستكشاف الوصفي قبل الاحتلال نحصل عليه من المادة النظرية في المصادر المعرفية التي تغطي المادة العلمية للموضوع ، أما بعد الاحتلال فالاستكشاف يتم بالاختبار والتجريب الذي يتم بالدراسة الميدانية والحصول على المعلومات الإحصائية عن مؤثرات الاحتلال على الأفراد والمجتمع والبيئة والسلوك ، عندئذٍ نكون قد حصلنا على الواقع الذي تكون عليه ثقافة المجتمع العراقي وعلاقته الارتباطية بمؤثرات الاحتلال وانعكاس ذلك على دور الثقافة القائمة على أساليب التنشئة الاجتماعية ، ثمّ مقارنة ذلك مع ما كان عليه الحال قبل الاحتلال

---

(١) العمر: معن خليل، وآخرون- المدخل إلى علم الاجتماع- دار الشروق – عمان- ٢٠٠٦م-ص٣٩٦.
(٢) داوود: عزيز، مناهج البحث العلمي – دار أسامة للنشر والتوزيع- عمان – ٢٠٠٦م- ص٦.

للتوصل إلى متغيرات الظواهر المكونة لرموز الثقافة وانعكاسها على التنشئة الاجتماعية وبعد المقارنة تجري عملية التحليل لواقع الحال مع ما كان عليه من ثقافة أصلية وتخلص بالمقترحات.

عينة الدراسة

هي أنموذج من الأفراد أو الوحدات المختارة من مجتمع البحث بالطريقة العمدية أو العشوائية والذي يمثل وحدات مجتمع البحث بالصفات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية التي يهتم بها الباحث العلمي(١) وبالنسبة لهذه الدراسة تتألف عينة البحث من ٤٠٠ طفل من كلا الجنسين من مدينة بعقوبة "مركز محافظة ديالى" وضواحيها ، يتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية من قبل الباحث ، أما سبب اختيار العينة جغرافياً هو أنّ محافظة ديالى تمثل العراق ديموغرافياً من ناحية تركيبتها السكانية ، والسبب الثاني أنها أكثر المحافظات تضرراً من آثار الاحتلال على أنشطتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

مجالات الدراسة

تعدّ مجالات الدراسة من الخطوات المنهجية المهمة في أية دراسة ، إذ من خلالها يتم التعرف على المنطقة التي أجريت فيها الدراسة ، وعلى الأفراد المبحوثين(عينة الدراسة) فضلاً عن الفترة الزمنية التي خلالها تمّ إجراء الدراسة ، والمعروف أنّ لكل دراسة مجالات ثلاثة رئيسة هي المجال البشري ، والمجال الزمني ، والمجال الجغرافي ، وفيما يأتي بيان كلّ مجال منها:

١ - المجال البشري: ويعني مجموعة الأفراد الذين ستجري عليهم الدراسة ، وفي مجال دراسة الباحث هذه تضمنت العينة العشوائية ٤٠٠ أربعمائة طفل ممن بالمرحلة العمرية (١٥-٢٠) عاماً من كلا الجنسين.

٢ - المجال الزمني: ويشمل الفترة الزمنية التي تستغرقها الدراسة الميدانية ، وقد باشر الباحث بعمله في شهر تشرين الأول ٢٠١١م وانتهى في شهر مايس ٢٠١٢.

---

(١) الحسن: إحسان محمد ، موسوعة علم الاجتماع ط١ – الدار العربية للموسوعات – بيروت ١٩٩٩م – ص٦٤٤.

٣ - المجال الجغرافي: لكي ينجز الباحث مهمته بنجاح لا بدّ من قدر كافٍ من المعرفة عن المجتمع الذي سوف تجري فيه الدراسة العملية للتوصل إلى نتائج ومقترحات تساعد على التخطيط المجتمعي مستقبلاً ، وقد حدد الباحث دراسته في مدينة بعقوبة وضواحيها - مركز محافظة ديالى- التي يبلغ تعداد سكانها حوالي ١,٣٥٠,٠٠٠ مليون نسمة لتمثيل العينة التي ستجري دراسته العملية عليها.

أما التكوين الديمغرافي للمحافظة فإنها تضم كل القوميات والديانات والمذاهب والطوائف والأثنيات المؤلفة لسكان العراق ، وكذلك تكوينها العشائري فهو أيضاً خليط من كل عشائر العراق من شماله إلى جنوبه ، فسكان المحافظة عبارة عن خليط من كل هذه المكونات ، وقد تصاهروا جميعاً وعاشوا متآخين منذ قرون ، لم تقع بينهم صراعات أيدولوجية أو عرقية أو طائفية سابقاً عدا نزاعات على تجاوزات زراعية أو أمور رعي أو أمور عشائرية لا رابط لها لا بدين ولا بمذهب ولا بعرق.

أما الوعي الاجتماعي لسكان المحافظة قبل الاحتلال فهو يتماثل مع الوضع العام للمجتمع العراقي، أما الواقع الذي تأثرت به المحافظة بعد الاحتلال نفسياً واجتماعياً فكان قاسياً ينوف عن غيرها من المحافظات.

ثالثاً: الدراسات السابقة

إنّ تغطية الدراسات السابقة تعطي للباحث معلومات ومناهج قد يستفيد منها في دراسته الحالية ، ولكي يتجنب تكرار ما تطرقت إليه الدراسات السابقة من حقائق ومعلومات ، إذ إنّ غاية الدراسة الحالية هي إكمال ما انتهت عنده الدراسات السابقة فينبغي أن تبدأ من حيث وصل الآخرون ، فضلاً عن أنّ الدراسات السابقة تفيد الباحث في أن يشتق بعض المعلومات والحقائق منها لكي يخضعها للاختبار والفحص للتأكد من درجة المصداقية التي تتمتع بها تلك الحقائق والمعلومات ، وهذا يمكّن الباحث من المقارنة بين نتائج دراسته ونتائج الدراسات السابقة ، خاصة إذا اشتق بعض الفرضيات من الدراسات السابقة وأراد اختبارها.

فضلاً عن أنّ الدراسات السابقة تكوّن خلفية للمقارنة والتحقق بين ما توصلت إليه تلك الدراسات وما توصلت إليه الدراسات الحالية ، فهي تُغني الدراسة الحالية بالحقائق والمعلومات وتجعلها أكثر علمية وموضوعية ، وبذلك سيتناول الباحث في دراسته هذه دراستين من العراق ودراستين من البلاد العربية ودراستين أجنبيتين.

الدراسات العربية:

١ - دراسة *أسماء محمد إبراهيم شلهوب*-١٩٩٦م (أثر الاحتلال اليهودي على ثقافة الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية ١٩٦٧ – دراسة انثربولوجية لمنطقة طول كرم) (١)

استهدفت الدراسة معرفة نقاط القوة والضعف في الثقافة العربية الفلسطينية أثناء تصديها لثقافة المحتل اليهودي، فضلاً عن الوقوف على طبيعة الموارد الثقافية المنتقاة من الثقافة اليهودية التي قُبلت

---

(١) شلهوب: أسماء محمد إبراهيم ، أثر الاحتلال اليهودي على ثقافة الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية ١٩٦٧م- دراسة أنثربولوجية لمنطقة طول كرم – رسالة ماجستير في علم الاجتماع – الأردن – الجامعة الأردنية – كليّة الدراسات العليا ١٩٩٦م.

ودخلت في الثقافة العربية الفلسطينية ، وأصبحت جزءاً منها ، والتعرف على متانة الحركات الشعبية بوصفها الجانب المهم للمقاومة الثقافية ، وكذلك التعرف على ثقافة الشعب اليهودي وتشخيص عناصر قوتها وضعفها. (١)

استعرضت الدراسة خصائص الثقافة اليهودية وأبرز سماتها وعلاقة اليهودية بالإسلام ، وأوضحت مظاهر التغيير في النشاط الاقتصادي في الضفة الغربية منذ عام ١٩٦٧ ، كما تطرقت إلى بعض مظاهر التغيير في العادات والتقاليد للشعب الفلسطيني ، وأشكال مقاومة هذا التغيير الذي استهدف العلاقات الأسرية والأزياء وتناول المخدرات وعادات الزواج والطلاق والعادات المرتبطة بالبناء العمراني.

إنّ أبرز ما توصلت إليه الدراسة هو محاولة الاحتلال اليهودي فرض ثقافته اليهودية عن طريق التبعية الاقتصادية أو المزاوجة الاجتماعية المرتبطة بها ، من محورين الأول من خلال علاقة الإنتاج والترويج للمنتجات اليهودية ، ووضع القيود أمام المستثمر الفلسطيني ، والثاني من خلال ما أظهرت الدراسة من تغيير في العادات والتقاليد للمجتمع الفلسطيني بسبب الاختلاط المستمر مع الشعب اليهودي أثناء العمل خاصة فيما يتعلق بالأسرة، إذ بدأت سلطة الأب بالاختفاء وانتشر تعاطي الكحول والمخدرات ، وارتفعت معدلات الطلاق ، وتغيّر نمط الأزياء ، ولجوء الشباب إلى الزواج من يهوديات بهدف الحصول على الجنسية والتمتع بامتيازاتها (٢).

لقد خرجت الدراسة بنتائج واضحة ودقيقة عن آثار الاحتلال اليهودي على ثقافة المجتمع الفلسطيني وكانت استنتاجات دراستها الميدانية عالية التقارب مع نظريات علم الاجتماع ذات العلاقة.

إن خلاصة ما توصلت إليه هذه الدراسة ، يراه الباحث متوافقاً مع ما ذكرته الكثير من الدراسات الأخرى من أنّ البيئة الخصبة للتغيير الثقافي السلبي هي البيئة المعلولة ، فالعناصر الثقافية المادية التي يغزو بها المحتل المجتمع الذي احتله ، تجعله يتقبل العناصر الفكرية المسمومة ، لأنّ بريق الأولى يعمي البصيرة عن أضرار الثانية أثناء الأزمات وفي مرحلة التفكك الاجتماعي ، وبذلك سيضع الباحث

---

(١) شلهوب: أسماء محمد إبراهيم – ١٩٩٦م- مرجع سابق- ص٢.

(٢) نفس المرجع السابق – ص٧٨.

ذلك باهتماماته بدراسته الميدانية لبيان مدى انطباق استنتاج الدراسة على الوضع العراقي في استخدام المحتل للتبعية الاقتصادية في التأثير على ثقافة مجتمعه.

٢ ـ *دراسة أ. د عفاف أحمد عويس بعنوان* (إدراكات وخيالات عينة من الأطفال المصريين بعمر ما قبل المدرسة للعدوان الإسرائيلي على الطفل الفلسطيني) (١) ، الدراسة عبارة عن بحث ميداني أجري على عينة من الأطفال المصريين بأعمار ٥ـ ٨ سنوات لبيان التأثير النفسي والاجتماعي الذي يصيبهم جراء مشاهداتهم لمجموعة صور فوتوغرافية تبين ممارسات عدوانية حقيقية لقوات الاحتلال الإسرائيلي ضد أطفال فلسطينيين داخل الأرض المحتلة. (٢)

استهدفت الدراسة استقراء الواقع الذي يعيشه الطفل العربي من خلال تشخيص مدركاته ومشاعره تجاه ما يدور حوله من معاناة لا إنسانية للطفولة الفلسطينية ، متوخية بذلك إمكانية تقديم الدعم المناسب بالوقت والعمر والمكان المناسب ومن قبل الشخص المناسب لحالة الطفل الفلسطيني المأساوية ، وكذلك لوضع الطفل العربي المتأثر بهكذا مشاهدة ، من خلال الضمير الحي الذي ناشدته الدراسة لدى أصحاب الشأن لاستنهاض مسؤولياتهم ، كل من موقعه العلمي أو الأكاديمي أو الاجتماعي. (٣)

تم تنفيذ الدراسة الميدانية على العينة المنتخبة بالقاهرة في آب ٢٠٠٢م ، وبداية تم استخلاص بعض الدلالات السايكولوجية للعبارات التي وردت على لسان الأطفال المفحوصين ، فتوصلت من خلالها إلى ما يأتي: إنّ الطفل المصري قد تعاطف بشدة مع قرينه الفلسطيني ، (٤) وأدرك معاني البطولة في الدفاع عن الأرض والنفس ، وأدرك ظلم القوي للضعيف ، كما أدرك مقدار الأذى النفسي الذي تعرض له قرينه الفلسطيني ، ومقدار الدمار الذي أصاب البنية المادية لبيئة الطفل

---

(١) عويس: عفاف أحمد – إدراكات وخيالات عينة من الأطفال المصريين في سن ما قبل المدرسة للعدوان الإسرائيلي على الطفل الفلسطيني – دراسة ميدانية أجريت عام ٢٠٠٢م – مستخلصة بتاريخ ١٦/ ٨/ ٢٠١١مم – من الموقع الإلكتروني
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/atar%20nafssiya/p4.php

(٢) نفس المرجع السابق ص٥.

(٣) نفس المرجع السابق ص٤

(٤) نفس المرجع السابق ص١١

الفلسطيني ، وأدرك الحرمان من اللعب في بيئة آمنة ، والحرمان من الحاجات الجسمية الأساسية كإشباع الحاجات الفسيولوجية الضرورية من طعام وشراب. (١)

وخلصت الدراسة إلى التساؤل الآتي: إذا كانت الآثار التي تركتها صورة جامدة على نفسية أطفال بعيدين عن مسبب المعاناة الحقيقية كما يظهر بهذه الصورة لها هذا الأثر البليغ ، فما هي الآثار المباشرة التي تتركها الحرب والاحتلال والعدوان إذن على أطفال فلسطين ومن يماثلهم بالحال ببيوتهم ومدارسهم ومدنهم ومزارعهم ، تستقبلهم تلك المؤثرات من مهدهم ولا تكف عنهم إلى أن يكفوا هم عنها برحيلهم إلى القبور. (٢)

أوصت الدراسة بخاتمتها وصايا بثلاث اتجاهات ، الأول اتجاه إنساني عام يدعو إلى نبذ العنف والإرهاب والحروب والقضاء على أسبابه ، والثاني اتجاه مجتمعي يعمل على نشر ثقافة السلام في ظل مجتمع إيجابي يتعلم وينتج ويلحق بثقافة عصره ويعرف كل فرد فيه حقوقه وواجباته ، والثالث هو اتجاه خاص بالأفراد الذين تضرروا نفسياً ومادياً بسبب الحرب والاحتلال والعدوان على أرواحهم وممتلكاتهم ومقدساتهم ، وهذا من مهام المنظمات الدولية والمؤسسات القومية التي يتطلب الأمر إعداد خطط ناجعة لإنجاز مهامها. (٣)

إنّ الدرس المهم الذي خرجت به هذه الدراسة كما نراه ، هو وقوفها على حقيقة معاناة المجتمعات بكل شرائحها حتى الأطفال وهم في بواكير إدراكاتهم ووعيهم من آثار الحروب والاحتلال ، وما تتركه ويلاتها في نفوس القريب منها والبعيد عنها وكلٌ يوطئه انكوائه بها ،أو بلفح سعيرها ، أو بتلويث دخانها.

---

(١) عويس، عفاف أحمد – ٢٠٠٢م- مرجع سابق – ص١٣.

(٢) نفس السابق المرجع – ص١٥.

(٣) نفس السابق المرجع ص١٦.

الدراسات العراقية

١ ـ دراسة أ.د *إحسان محمد الحسن* ١٩٩٦م عنوانها (الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الإيرانية على الأطفال) دراسة ميدانية أجريت على عينة من أطفال بغداد عام ١٩٩٦ ونشرت في مجلة العلوم الاجتماعية العدد ٢٥ لسنة ١٩٩٦م. (١)

استهدفت الدراسة بيان الآثار التي تركتها الحرب العراقية الإيرانية عام ١٩٨٠– ١٩٨٨م على الطفل العراقي ، إذ أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من ٢٠٠ طفل من أطفال مدينة بغداد بأعمار ٦ـ ١٥سنة متباينة المستوى المعاشي ، وبعد تحليل نماذج الاستبانة ظهرت نتائج تم تصنيفها من قبل الباحث باتجاهين ، الاتجاه الأول اتجاه نفسي ، والاتجاه الثاني اتجاه اجتماعي ، ولكل من الاتجاهين ظهرت آثار سلبية وأخرى إيجابية.

ففي الاتجاه النفسي الايجابي أظهرت تنمية الشعور بالأمل والتفاؤل ، وحب الوطن والجيش والأمة ، وتعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم وإمكاناتهم ووطنهم وأمتهم ، وعززت بناء الشخصية المتكاملة عند الطفل. (٢)

أما بالاتجاه النفسي السلبي ، فقد أظهرت النتائج شعور الأطفال بالخوف والفزع والقلق والتوتر النفسي ، واعتلال الصحة النفسية والعقلية ، وانفصام الشخصية ، والشعور بالحزن ، وعدم الاستقرار وعدم التكيف للبيئة والتفاعل معها. (٣)

أما في الاتجاه الاجتماعي الإيجابي فقد أثرت الحرب على تنمية أساليب تربية الأطفال ، وذلك بمساهمة الأقارب والجيران وأبناء المجتمع المحلي في تربية الأطفال الذين يذهب آباؤهم لجبهات القتال، كما أثرت في زرع القيم الاجتماعية الإيجابية وبلورتها ، وأثرت في مضاعفة الأدوار

---

(١) **الحسن : إحسان محمد – الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الإيرانية على الأطفال – دراسة ميدانية على عينة من مجتمع بغداد – منشورة في مجلة العلوم الاجتماعية العدد /٢٥/ لسنة ١٩٩٦م.**

(٢) **نفس المرجع السابق ص٤.**

(٣) **نفس المرجع السابق ص١٠.**

الاجتماعية للطفل ، فقد احتل دور الطالب من جهة ودور المساعد في إدارة شؤون الأسرة عوضاً عن أبيه من جهة ثانية ، فضلاً عن تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي للأطفال. (١)

أما الاتجاه الاجتماعي السلبي ، فقد أظهرت آثارها بفقد بعض الأحبة ، و تدمير بعض المنشآت، وشحّة المواد الضرورية ، واختفاء السلع والأجهزة المنزلية ، مما أثر سلباً على المستوى الاجتماعي للأسرة ، كما أصيب بعض الأطفال بالأمراض العضوية بسبب إصابتهم بالأمراض النفسية المترابطة بعضها مع بعض ، وأصيب بعض الأطفال بحالات القلق النفسي والاجتماعي لغياب آبائهم ، والمخاوف التي توسوس بها أنفسهم لاحتمال تعرضهم لطارئ ما ، مما أثر سلباً على المسيرة الدراسية والحياتية في تكيفهم وتفاعلهم مع بيئتهم ، فضلاً عن فقدان الدور التنشيئي للأب تجاه أولاده. (٢)

إنّ دراسة *الدكتور الحسن* على الرغم من أنها أظهرت نتائج واضحة ، لكننا نعتقد أنها لا تصح في التعميم لإعطاء صورة دقيقة لواقع آثار الحرب على الطفل العراقي ، وذلك من جانبين ، الجانب الأول ، لو أجريت الدراسة على عينة من أطفال المدن الواقعة ضمن مسرح العمليات كالبصرة أو مندلي أو بدرة أو خانقين لكانت نتائجها ليس كما ظهرت في بغداد ، والسبب أنّ الحرب العراقية الإيرانية كانت طبيعتها دفاعية مستكنّة ، اقتصر نشاطها القتالي على مسرحها على خط الحدود، فالقصف البعيد المدى وقصف الطيران يكاد يكون غير موجود على بغداد التي هي المجال الجغرافي للدراسة ، وبذلك فإنّ ترويع وهول القتال على أطفال بغداد ليس مثلما على أطفال المدن الحدودية ، صحيح أنّ آثار فقدان الأحبة خاصة الأب تظهر على نفسية أفراد الأسرة أينما كانوا ، لكن تبقى آثار العلميات القتالية على من يعيش تحت وطأتها ذات ترويع وهلع وخوف وفزع وقلق يؤثر تأثيراً نفسياً واجتماعياً بالغاً على الأطفال ، وسيُلاحَظ ذلك بالدراستين الأجنبيتين، حيث التباين بين الآثار التي عاناها الطفل البريطاني إذ وقعت بعضاً من العمليات القتالية على أرضها ، عن تلك التي عاناها الطفل الأمريكي الذي كانت بلاده بعيدة عن القتال خلال الحرب العالمية الثانية.

---

(١) الحسن: إحسان محمد- ١٩٩٦م- مرجع سابق- ص٢٥.

(٢) نفس المرجع السابق ص١٣.

والجانب الثاني من السمات البارزة في طبيعة الفرد العربي ، هو أنّ المجتمع المنتصر يؤطر انتصاره بتقليل آثار الحرب عليه ، فلا يبالي بما أصيب به ، وهو ما يعرف بـ"نشوة النصر" فقد تغنّى العراقيون بنصرهم ، ونسوا ما أصابهم ، والطفل يحاكي ويتقمص ويقتدي بالكبار ولهذه الأسباب مجتمعة جاءت النتائج الإيجابية بدراسة الدكتور الحسن عالية.

٢ - دراسة *خالد سليمان حيص* ٢٠١٠م بعنوان (الغزو الأمريكي للعراق ومنعكساته الاقتصادية والقانونية (١)

استهدفت الدراسة التأكيد على عدم شرعية الاحتلال ، وتسليط الضوء على ما سببه من دمار شامل للمجتمع والثقافة والاقتصاد العراقي مستهدفاً بذلك اجتثاث تاريخ وحضارة هذا البلد من جذورها العريقة ، بإشاعة الفوضى والفقر والتخلف والتبعية ، ممهداً بتعميم ذلك على باقي الدول العربية بالمنطقة. (٢)

تناولت الدراسة الأوضاع العراقية والدولية التي سبقت الاحتلال ومهدت له ، وتوضيح وضعه السياسي والاجتماعي والعسكري ، وتبيان أوضاع العراق التي أغرت المحتل للتحجج بها للاحتلال كموضوع غزو الكويت والانتفاضة الشعبانية ١٩٩١م والوضع في شمال العراق ، (٣) ثمّ تناولت المنعكسات الاقتصادية للغزو ، فناقشت الوضع الاقتصادي العراقي قبل الاحتلال وبعده ، كما تناولت المنعكسات الاجتماعية والصحية والحضارية للاحتلال على المجتمع العراقي ، ثمّ تناولت الانعكاسات القانونية ، وختمت الدراسة بالاستنتاجات والتوصيات التي تضمنت إجابات لجوانب البحث نتطرق إلى ما يهمنا منها: (٤)

---

(١) حيص: خالد سليمان، الغزو الأمريكي للعراق ومنعكساته الاقتصادية والقانونية – رسالة ماجستير في العلاقات الدولية – سورية – جامعة تشرين- كليّة الاقتصاد- ٢٠١٠م.

(٢) نفس المرجع السابق ص٨.

(٣) نفس المرجع السابق ص٩٩.

(٤) نفس المرجع السابق ص٢٠٠.

أ- إنّ الدافع الرئيسي للاحتلال هو الهيمنة السياسية ، ولا علاقة له بكل الزيف والدعاوى التي سوّغت بها أمريكا للعالم احتلالها للعراق.

ب-تسبب الاحتلال في فوضى عارمة في العراق دمرت كل بناه التحتية كما أدت إلى تدمير الدولة والمجتمع والبيئة والحضارة.

ج-أيقظ الاحتلال الفتنة الطائفية والعرقية والدينية بهدف تقويض هوية هذا البلد وتجزئته إلى دويلات صغيرة تنفيذاً لاستراتيجية المحتل.

إنّ أبرز ما توصت إليه دراسة الباحث من ذي علاقة بهذه الدراسة ، هو تسبب الاحتلال في حالة الفوضى العارمة التي دمرت كل البنى التحتية للبلد والبيئة والحضارة ، فضلاً عن الانهيار والتفكك الاجتماعي ، والنقطة الثانية هي إيقاظ الفتنة الطائفية والعرقية والدينية لتقويض هوية هذا البلد وتجزئته إلى دويلات صغيرة تخدم إستراتيجية المحتل ، من خلاصة هذه الآثار سيأخذ الباحث بنظر الاعتبار صياغة أسئلة استبانة في الدراسة الميدانية للتحقق من مصداقية ذلك.

الدراسات الأجنبية

١ - دراسة *صموئيل كيونك* ١٩٨٦م (الآثار النفسية والاجتماعية التي تركتها الحرب العالمية الثانية على الأطفال في المجتمعات الأوروبية) والتي تناولها الكاتب ضمن موضوع الحرب تحت عنوان المشكلات الاجتماعية منشورة في كتاب الرجل والمجتمع: (١)

يتناول الكاتب موضوع الحرب ضمن عنوان المشكلات الاجتماعية ، فيدرس الآثار النفسية والاجتماعية التي تركتها الحرب العالمية الثانية على أبناء المجتمعات الأوروبية وتحديداً بريطانيا وألمانيا وفرنسا ، ويخص بدراسته الأطفال ممن أعمارهم (٧ – ١٢) سنة من أسر عينة دراسته المكونة من (٨٢٥) أسرة أوربية سببت الحرب وفاة أحد أفرادها خاصة الآباء واستخلصت الدراسة ما تركته تلك الحرب عليهم من آثار نفسية واجتماعية أثرت في حياتهم لمدة طويلة من الزمن. (٢)

---

(1) – Koening;Samuel. Man and Society , New york , Barnes and Noble ; 1986;p.312.

(2) – Ibid; p. 313.

أظهرت الدراسة أنّ صدمة الحرب وفقدان الأب ولدت عند الأطفال أحاسيس وانفعالات وحالات نفسية وعصبية لا يتميز بها ممن لم يتضرروا بالحرب ولم يفقدوا آبائهم ، فقد تركت عليهم حالة من الخوف وفقدان الثقة بالنفس والحزن والكآبة وقضم الأظافر والميل للانعزال عن المجتمع ، كما انعدم أو ضعف اختلاطهم مع الأطفال الآخرين ، فضلاً لتعرضهم لبعض الأمراض الجسمية نتيجة للأمراض النفسية والعصبية التي أصابتهم بسبب ضغط الحرب وأهوالها، كالكوليرا والحصبة والإسهال والصداع المزمن والأرق، (١)، فضلاً عن شعورهم بالإعياء الجسمي والنفسي والتعب السريع دون قيامهم بجهد يذكر، وقد رافقتهم تلك الأعراض لمدة طويلة ولم تجدِ المعالجات والتطبيب النفسي فائدة في تخليصهم من هذه الأمراض ، وحدث أن فقدت عوائل قليلة من العينة أطفالها بالوفاة من جرائها.

أما الآثار الاجتماعية السلبية التي أصابت الأطفال فلا تقل خطورة عن الأمراض النفسية والجسمية ، ومن أهمها هي عزلتهم عن المجتمع المحلي وقلّة اختلاطهم مع أقرانهم من الأطفال ، وهذا الانسحاب من المجتمع سببه عدم ثقتهم بالكبار ، إذ يعتقدون بأنّ الكبار هم سبب مشاكل المجتمع ، ومنها مشكلة الخوف والفزع والصدمة النفسية الناجمة عن العمليات الحربية التي استمرت مدة طويلة وعانى منها الأطفال ، (٢) ومن الآثار كذلك تغيير بعض القيم الاجتماعية عند الأطفال ، كقيم الصدق والأمانة والثقة بالنفس والتعاون والإيثار والتضحية في سبيل الآخرين ، تلك التي زرعتها الأسرة والمدرسة عندهم قبل الحرب ، لكن الحرب وخاصة في بريطانيا أدت إلى اختفاء الأسرة والمدرسة كليّاً ، وتُرك الأطفال عند مربيات مُسنات لم يَحسُن تربيتهم وتنشئتهم فكانوا بحاجة إلى أن تزرع عندهم القيم الاجتماعية التي تربوا وترعرعوا عليها ، ولعدم تواجد مثل هذه المؤسسات "الأسرة والمدرسة" خلال الحرب فإنّهم فقدوا تلك القيم ، واخذوا يكتسبون قيماً متأرجحة رافقت ظروف ومعطيات الحرب وويلاتها.

ولا يمكن اعتبار ما اكتسبه الأطفال من قيم خلال الحرب قيماً سوية وإيجابية ، بل تعلموا قيماً ضالة وتائهة ، كقيم الكذب والنفاق والرياء وعدم احترام الزمن وعدم الدقة بالعمل وكسر المواعيد ، ومثل هذه القيم لا يمكن أن تؤدي دورها في بناء الشخصية وصقل عناصرها الإيجابية ، ولا تشارك

---

(1) -– Ibid; p. 317.

(2) - – Ibid; p. 318.

في بناء الجيل الجديد الذي يمكن أن يعتمد عليه المجتمع. (١)

من خلاصة ما خرج به الكاتب من آثار الحرب العالمية الثانية على الحالة النفسية والاجتماعية للأطفال في دول أوروبا التي خصها بدراسته سنسترشد بها في إعداد أسئلة الاستبانة لبحثها على أنماط تلك الآثار لتدقيق مدى ظهورها على الأطفال العراقيين جراء الغزو والاحتلال.

٢ ـ دراسة البروفسور *وليم كوود* ١٩٨١م (الحرب والتفكك الأسري) دراسة عن أثر الحرب العالمية الثانية على المجتمع الأمريكي – منشورة في كتاب المشكلات الاجتماعية – تأليف: *روبرت ميرتن وروبرت نسبت*: (٢)

تتناول الدراسة التفكك الأسري أسبابه وآثاره على الفرد والأسرة والمجتمع ، ويرى *وليم كوود* أنّ من أهم الأسباب المسؤولة عن التفكك الأسري هي الحرب ، ذلك أنّ الحرب تركت آثارها السلبية الواضحة على الأسرة برمتها ، إذ سببت عدم استقرارها وتشرد أبنائها وتعرضهم للخوف والقلق الناجمين عن غياب الأب لمدة طويلة ومجهولية مستقبله وفيما إذا يعود أم لا يعود ، وكذلك مجهولية مستقبل الأسرة نفسها ، ومن يتولى تربية الأولاد عند غياب الأب عن العائلة ، فعلى الرغم من وجود الأم إلا أنّها وحدها غير كافية ، فضلاً عن ذلك قد تصل أخبار من جبهات القتال للأسر عن مقتل أو عوق أو فقدان الآباء مما يعرض الأمهات إلى حالات يأس وقنوط وكآبة تؤثر سلباً في عملية التعامل مع الأبناء.(٣)

وهناك أمهات نتيجة غياب أزواجهن لفترات طويلة ارتبطن بعلاقات عاطفية مع رجال آخرين ، أو تزوجن من رجال آخرين ، وعند سماع الأبناء بمثل هذه الأخبار شدّ سلوكهم بسبب الشجار المستمر بينهم وبين أمهاتهم ، وربما دفعت أحداث كهذه الأبناء إلى الهرب من البيت وبذلك تعرضت الأسرة إلى التصدع وعدم الاستقرار. (٤)

---

1 - – Ibid; p. 319 – 324.

2 – Good, William , War and Social , Disorganization, New york , The press, 1981,p.23.

3 - – Ibid; p. 25 – 29.

4 – Ibid; p. 31.

إنّ وصول خبر مقتل الأب في جبهات القتال أو فقدانه يعرض الأطفال إلى صدمات نفسية حادّة تبقى عندهم طوال حياتهم ، وتؤثر تأثيراً سلبياً في شخصياتهم ، فضلاً عن الآثار الاجتماعية التي تلحق بالأسرة من جراء فقدانها ولي أمرها ، إذ تتولى الأم المسؤولية الكاملة للأسرة فتحتل مكان الأب في التوجيه والإشراف والرعاية وكسب موارد العيش وقد تكون الأسرة متماسكة نوعاً ما إلا أنها تحمّل الأم جهداً كبيراً.

في حين هناك أسر تتزوج الأمهات حال سماعهن مقتل الزوج أو فقدانه في جبهات القتال ، ويكون الأطفال ضحايا هذا الزواج ، إذ إنّ الأم لا تستطيع الموازنة بين متطلبات أطفالها الصغار ومتطلبات زواجها الجديد، فبعض الأزواج الجدد يطلبون من زوجاتهم ترك الأطفال وشأنهم ، وهذه الحالة تؤثر سلباً في تنشئتهم إذ يتعرضون إلى الضياع والبعثرة وحالة اليأس والانكسار النفسي والمعنوي ، (١) وهنا تتعرض وحدة العائلة إلى التفكك والتداعي والانهيار عندما يترك الأطفال دون من يرعاهم ويهتم بهم ، فتلجأ دوائر الرعاية الاجتماعية لإلحاقهم بدور الدولة لرعاية الأطفال وفيها تكون التربية مختلفة تماماً عن التربية الأسرية.

إنّ هذا يؤثر سلباً في وحدة العائلة وكذلك في الطبيعة النفسية والاجتماعية للطفل بحيث لا يثق بالكبار ويعدهم مصدراً لآلامه ومشاكله وضياعه ، وعند كبره يظل حاقداً وناقماً على المجتمع وعلى أسرته بصورة خاصة ، وهذا يتطلب حلولاً وإجراءات سليمة لهكذا أطفال لكي لا تلازمهم المعاناة والصعوبة طوال حياتهم. (٢)

في دراسة الكاتب هذه تختلف الحالة عما هو عليه في العراق خلال الاحتلال ، فإنّ الآثار التي وقعت على المجتمع الأمريكي خلال الحرب العالمية الثانية والتي أوضحها الكاتب هي آثار فقدان الأحبة ، لأنّ الحرب لم تقع على الأرض الأمريكية ولم يكتوِ بآثارها كل الشعب الأمريكي ، ومع ذلك كانت آثارها وخيمة كما بين الكاتب ، لذلك سيستفيد الباحث منها في تحليل أسباب ونتائج مثل هكذا آثار التي تصيب الأطفال والمجتمع جراء الحروب والاحتلال كالسلوك المنحرف والتفكك الأسري والأمراض النفسية للزوجة والأطفال جراء فقدان الأب أو غيابه.

1- **– Ibid; p. 36 – 37.**
2- **– Ibid; p. 38 – 43.**

رابعاً: المفاهيم والمصطلحات

يقول ابن خلدون "إنّ الاصطلاحات في تعليم العلوم مَخْلَطةٌ على المتعلم ، حتى لقد يظن كثيرٌ منهم أنها جزءٌ من العلم ، ولا يدفع عنه ذلك إلا مُبَاشَرَتَهُ لاختلاف الطرق فيها من المعلمين"(١) ، ولكي تحقق الدراسات ومنها الاجتماعية أهدافها المرجوة لا بدّ من توضيح معنى المفهوم أو المصطلح أو العبارة العلمية لكي تكون مدركة لدى القارئ المتخصص وغير المتخصص تجنباً للبس أو خطأ الفهم والتفسير ، فالمفهوم هو الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الإنسان للتعبير عن المعنى الذي في ذهنه بهدف إيصاله إلى ذهن الآخرين(٢) ، ومن خلاصة المفاهيم التي يبنيها العلماء عن مضمون ما ، يتمكن الباحث من صياغة مفهوم إجرائي لذلك المضمون يوفق ويوحد بين تلك المفاهيم المذكورة لكي يتمكن من توظيفه لخدمة دراسته ، والمفهوم هو لفظ عام يعبر عن مجموعة متجانسة من الأشياء، وهو تجريد للواقع ويسمح للباحث أن يعبر عنه ، مما يوجب عليه الدّقة في تحديده لكي يتضح الذي يقصده الباحث بذهن القارئ ، وقد استخدم الباحث المفاهيم والمصطلحات الآتية:

١ ـ مفاهيم ومصطلحات التنشئة:

أـ التنشئة الاجتماعية: التنشئة لغةً مأخوذة من الفعل نَشَأَ ، أي شبَ وقرُبَ من الإدراك ، ونَشّأ تَنْشِئةً أي ربّاهُ (٣) فهي تربية ورعاية الإنسان منذ الصغر.

إنّ مفردة تنشئة في اللغة العربية مرادف لمفردة تربية ، واصطلاحاً في علم الاجتماع تعني أنسنة الآدمي ، أي تحويله من كائن بايولوجي إلى شخص اجتماعي ، ومن دراسة علاقة مفهوم التنشئة بمفهوم التربية نجد أنّ عملية التنشئة الاجتماعية تعد عملية تربوية اجتماعية ، وهي عملية تعديل أو

---

(١) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد – مقدمة ابن خلدون ط٤ – تشكيل العلامة رشيد عطية – تدقيق المعلم عبد الله البستاني – مكتبة لبنان – بيروت ١٩٩٠م- ص٥٤١.

(2)- Blumer, H. Societyas Symbolic Interaction In Man, Jerome and Bernard Meltzerl (eds). Symbolic Interaction: Arader in social psychology, 2nd ed, Allyn and Bacon, Boston, 1973, p.151.

(٣) معلوف: لويس، المنجد في اللغة ط٣٥ – المكتبة الشرقية – بيروت – ١٩٨٦م- ص٨٠٧.

تغيير في سلوك الفرد بالخبرة والممارسة، فهي عملية تعلم ، في حين تطغى التربية الإنسان بفعله ووجدانه وجسمه وقيمه وأخلاقه واتجاهاته ومهاراته وأفكاره بهدف نمو طاقاته وإمكاناته ، وبذلك تكون التربية عملية نمو شامل للطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وسط جماعة اجتماعية معينة تسعى لإيصاله لأقصى ما تؤهله قدراته الطبيعية ، إذن تعد عملية التنشئة جزءاً من عملية التربية ، والتربية تتضمن عملية التنشئة الاجتماعية والتدريب الفكري والأخلاقي وتطوير القوى العقلية والأخلاقية ، فهي أشمل من التنشئة. (١)

إنّ مفهوم التنشئة الاجتماعية شائع الاستخدام من قبل علماء النفس الاجتماعي بشكل خاص وعلماء الاجتماع والانثربولوجيا وعلماء النفس وعلماء التربية بشكل عام نظراً لارتباط هذه العلوم بالأبعاد المتعددة للإنسان ، كالبعد الاجتماعي والبعد النفسي والبعد التربوي ، ولذلك تشكل التنشئة الاجتماعية تمحور اهتمام علماء النفس الاجتماعي.

وبشكل عام يظهر اهتمام الإطار الاجتماعي بتعريف التنشئة الاجتماعية بالطرائق التي من خلالها يتعلم الفرد عادات وتقاليد وثقافة المجتمع ليصبح عضواً فعّالاً فيه ، في حين يهتم الإطار النفسي لتعريف التنشئة الاجتماعية بالفرد ودوافعه وميوله واتجاهاته والنمو الاجتماعي والنفسي والمعرفي والعقلي له.

تعريف التنشئة الاجتماعية: هي عملية تفاعل اجتماعي تتم بين الطفل والقائمين على رعايته ، من خلال مجموعة من الأساليب يتشربها الطفل ويتأثر بها وتهدف تلك العملية إلى تربية هذا الطفل ومساعدته على أن ينمو نمواً طبيعياً في حدود أقصى ما تؤهله له قدراته من الناحية العقلية والجسمية والعاطفية والاجتماعية والروحية (٢) إذن هناك عملية تفاعل على وفق قواعد وأسس نظرية التفاعل الاجتماعي هدفها إكساب الفرد سمات تؤهله للاندماج بمجتمعه بيسر ونجاح.

---

(١) شريف: السيد عبد القادر – التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة – دار الفكر العربي – القاهرة – ٢٠٠٢م – ص٩.

(٢) نفس المرجع السابق ص٨.

والتنشئة الاجتماعية هي عبارة عن عملية تعلم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد ، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة لا نهاية لها..*بارسنز* (١)، إذن هناك عملية تعلم غايتها إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية.

والتنشئة الاجتماعية هي عملية بناء ونمو اجتماعي ، وتنمية عادات الطفل ومهاراته فعلاً وسلوكاً قولاً وعملاً ، وغرس قيم ومعايير ومثل واتجاهات جديدة يتشربها الطفل ويتمثلها ويستدمجها، لتساعده على امتصاص السلوك السائد والمرغوب في المجتمع الذي يعيش فيه. (٢)

وعرّف الباحث التنشئة الاجتماعية تعريفاً إجرائياً وهي "عملية تعلمية وتعليمية دائمة ، تتم بتفاعل اجتماعي بين معطي الثقافة ومكتسبها، هدفها رسم سلوك وصياغة شخصية وذات اجتماعية للفرد بنمط حدده المجتمع وارتضاه ، بما يتوافق مع الأدوار المتوقعة لذلك الفرد والتي اكتسبها بعملية التعلم ، غايتها إدماج مكتسب الثقافة بالمجتمع ، بما يحقق السعادة بالحياة للفرد والمجتمع".

الأسرة: تعني الأسرة لغوياً أهل الرجل المعروفين بالعائلة ، وهي الدرع الحصينة (٣)، أما معنى الأسرة اصطلاحياً فقد اختلفت الآراء في معناه فرأى بعضهم أنّه يعني الآصرة والتي معناها الترابط ، أي الأفراد الذين تربطهم روابط أو أواصر محددة بعلاقات بايولوجية وأخلاقية واجتماعية ، ورأى لغويون آخرون أنّ مصطلح أسرة تعني التآزر أي التناصر والتضامن والتعاون والتضحية والالتزام الشامل غير المحدود وغير المشروط دون تحفظ ، لكن جميع التفسيرات تشير إلى كيفية نشوء العضوية على حساب الفردية والتماهي على حساب الاستقلالية أو الشخصانية. (٤)

---

(١) أبو جادو: صالح محمد علي – سيكولوجية التنشئة الاجتماعية – دار المسيرة – عمان – ٢٠٠٢م – ص١٦.

(٢) كبارة : أسامة ظافر – برامج التلفزيون والتنشئة التربوية والاجتماعية – تقديم محمد منير سعد الدين – دار النهضة العربية – بيروت – ٢٠٠٣م – ص٦٩.

(٣) معلوف: لويس – ١٩٨٦م – مرجع سابق ص١٠.

(٤) غدنز: أنتوني – علم الاجتماع – ترجمة: فايز الصباغ – مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت – ٢٠٠٥م – ص٢٣٥.

أما تعريف الأسرة من قبل علماء الاجتماع فقد عرّفها *أوكبرن نيمكوف* بأنّها عبارة عن منظمة دائمية نسبياً تتكون من زوج وزوجة مع أطفال وبدونهم، أو تتكون من رجل وامرأة على انفراد مع ضرورة وجود أطفال، وتربط هؤلاء علاقات قوية ومتماسكة، تعتمد على أواصر الدم والمصاهرة والتبني والمصير المشترك، (١)

كما عرّفها *أوجبورن وينكوف* بأنّها عبارة عن رابطة اجتماعية تتألف من زوج وزوجة وأطفالهما أو بدون أطفال، وقد تكون الأسرة أكبر من ذلك بحيث تضم أفراداً آخرين ، كالأجداد أو الأحفاد وبعض الأقارب، على أن يكونوا مشتركين بمعيشة واحدة مع الزوج والزوجة والأطفال. (٢)

ويرى *بارسنز* أنّ الأسرة هي التي تدمج الأطفال في الثقافة الاجتماعية وتحقق نوعاً من الاستقرار والتوازن، وذلك بأن تنقل إلى الأطفال الأفكار والقيم والمفاهيم الاجتماعية، وهذا هو صميم عمل الأبوين بالدرجة الأولى. (٣)

ب- التنشئة الأسرية: هي كل ما يقوم بتعريف الطفل بالمبادئ الأخلاقية والسلوك الأخلاقي المقبول اجتماعياً من خلال القدوة المتمثلة بالوالدين، وتدريبه وتنشئته على السلوك الاجتماعي، ومراعاة الحقوق والواجبات، وإعداده للأدوار المستقبلية لكي يكون قادراً على إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع أسرته ومجتمعه. (٤)

كما عرّفها قاموس H.F.A * بأنّها طريقة صقل خبرات ومهارات وقيم الفرد في مجال يمكنه من إحراز التكيف الاجتماعي والحضاري للوسط الذي يعيش فيه.

---

(١) الحسن: إحسان محمد – المدخل إلى علم الاجتماع – دار الطليعة – بيروت – ١٩٨٨م – ص١١٩.

(٢) عمر: نوال محمد – دور الإعلام في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية – مكتبة نهضة الشرق – القاهرة ١٩٨٤م- ص٢٤١.

(٣) عمران: أكثم- المشكلات الاجتماعية للأسرة في مدينة دمشق – رسالة ماجستير في علم الاجتماع – سورية – جامعة دمشق – كليّة الآداب والعلوم الإنسانية ١٩٩٩م- ص٢٥.

(٤) التائب: محمد مصباح صالح- التنشئة الأسرية ودورها في توجيه الطفل لمشاهدة التلفزيون – رسالة دكتوراه في علم الاجتماع – سورية – جامعة دمشق – كليّة الآداب والعلوم الإنسانية – ٢٠١١م – ص٧.

*** Reading-H.F.A- Dectionray of Sociology Sicences –London Routledge kegantaul 1976 p93.**

وكذلك عرّفها *جونسون هاري** بأنّها ضرب من ضروب التعلم والتربية الاجتماعية تؤديها الأسرة بطريقة تمكن الفرد من تحقيق القبول والرضا الاجتماعي من قبل الآخرين، وتمكنه من اكتساب خبرات وتجارب جديدة تجعله ممثلاً حقيقياً للكل الاجتماعي. (١)

ومن خلاصة ما وضح من مفهوم الأسرة وتعاريفها ومفهوم التنشئة الأسرية وتعاريفها يشتق الباحث تعريفاً إجرائياً للتنشئة الأسرية ، فهي كل ما تتخذه الأسرة من إجراءات بنائية وتعليمية بالتفاعل سواء مادية أو فكرية أو روحية لتحويل المخلوق البايولوجي من عضويته الحيوانية إلى شخصيته الاجتماعية.

ج- المدرسة: لغوياً هي الموضع الذي يتعلم فيه الطلبة ، فيقال هذه مدرسة النِعَم أي طريقها (٢)، أما اصطلاحياً فهي مؤسسة اجتماعية أساسية أنشأها المجتمع (٣)، لها دور بارز في التنشئة المقصودة بعد الأسرة (٤)، من وظائفها تنقية ونقل وتبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وفق نظام تدرجي يتفق وقدرات الأطفال من جيل إلى جيل ، فضلاً عن وظيفتها في التنشئة الاجتماعية والوطنية والسياسية ، من خلال توفير البيئة الاجتماعية المتزنة فيها، ولها دورها بالتنمية المعرفية والعلمية للطفل والمجتمع، والمدرسة كنظام اجتماعي تختلف من حيث بنيتها الاجتماعية ، فهي تعكس تفاعلاً اجتماعياً وعلاقات اجتماعية من نوع خاص بين أفرادها ، يعطي التأثير التربوي الشامل لها ، وبذلك تعتبر المدرسة المؤسسة التي تكمل دور الأسرة في التنشئة على أنماط سلوكية مع أفراد غرباء عن العائلة ويتعددون ويتنوعون على الطفل ، وقد بدأت المدرسة بالظهور بمراحلها المختلفة في القرن الرابع قبل الميلاد.

---

(١) **الحسن: إحسان محمد – علم اجتماع العائلة – دار وائل للنشر – عمان – ٢٠٠٥م ص٢٣٣و ٢٣٤.**
(٢) **معلوف: لويس- ١٩٨٦م- مرجع سابق ص٢١١.**
(٣) **النجيحي: محمد لبيب- الأسس الاجتماعية للتربية – دار النهضة العربية – بيروت ١٩٨١م ص٦٣.**
(٤) **دبابنة: ميشيل، وزميله- سيكولوجية الطفولة – دار المستقبل – عمان ١٩٨٤م ص٥٢.**

***Jonson – Harry – Sociology : Asystenatic introduction Routledge – London and kegantaul 1981 –p111.**

وقد عرّف *ويلز* المدرسة بأنّها: المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتحافظ على ثقافة الأجيال السالفة وتنقلها إلى الأجيال الطالعة ، فإذا هي تعاونت مع سائر المؤسسات الاجتماعية ونهجت طريق التجدد فإنّها لا تكتفي بنقل التراث الثقافي والاحتفاظ به بل تحاول أن تعززه وتصلح المجتمع الذي أنشأها لخدمته. (١)

كما عرّفها *إبراهيم ناصر* بأنّها مؤسسة أسسها المجتمع لتربية أبنائه تربية مقصودة ومخطط لها ، تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها وبطرق تقبلها وترتضيها إلى الأجيال الجديدة لتحافظ بذلك على تراثها . (٢)

كما عرّفها *دبابنة ومحفوظ* بأنّها المؤسسة التربوية المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار. (٣)

ومن خلاصة ما ذكر في أعلاه اشتق الباحث التعريف الإجرائي الآتي للمدرسة الحديثة إذ يرى أنّها مؤسسة اجتماعية أساسية تعددت وظائفها وأدوارها حديثاً، وظيفتها الأساسية هي خلق الإطار التربوي للتنشئة الاجتماعية السليمة ، وتنقية وحفظ ونقل التراث الثقافي بين الأجيال ، والمساهمة الفعالة في البناء التنموي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي من خلال مهمتها العلمية والمعرفية التنموية بالبحوث والتجريب.

جماعة النظائر: يرادف هذا المصطلح لغوياً كلمات أخرى كالأقران أو الرفاق أو الأصدقاء أو الصحبة أو الشلّة أو العصبة ، أما اصطلاحياً فهم مجموعة من الأطفال الرفاق يشبهون الطفل الذي يلتحق بهم في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي وصفات أخرى كالسن، (٤) والعلاقة فيما بينهم تطبع بطابع التعاون والمساواة (٥) ، وأنّ الصداقة بينهم هي الوسيلة المباشرة للتزود بالروابط الاجتماعية والصحبة وترتكز على الشعور الإيجابي والثقة ومظاهر الود الأخرى غير الملموسة، (٦)

---

(١) كبارة: أسامة ظافر- ٢٠٠٣م- مرجع سابق- ص٧٥.
(٢) ناصر: ابراهيم- علم الاجتماع التربوي – دار الجيل – بيروت ١٩٩٦م- ص٧٣.
(٣) دبابنة: ميشيل ، وزميله- ١٩٨٤م – مرجع سابق- ص٧٤.
(٤) العيسوي: عبد الرحمن- سيكولوجية التنشئة الاجتماعية – دار الفكر الجامعي – اسكندرية – ١٩٨٥م- ص٢١٤.
(٥) حلي: علي عبد الرزاق- دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية- دار النهضة العربية – بيروت – ١٩٨٤م ص٢٤٨.
(٦) دامون: وليم – العالم الاجتماعي للطفل – ترجمة محمد أحمد حنونة – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٩١م- ص١٧٤.

والميزة البارزة لهذه الجماعة أنّها لا يوجد فيها فرد متسلط ، والجميع فيها متسامحون فيما بينهم ، ولا يختبر أحدهم الثاني في سلوكه ومصداقية كلامه ، ولا يتعالى أحدهم على الآخر ، وتفاعلهم مباشراً ومفتوحاً وصريحاً، وهم يتواجدون في كل مكان بالشارع والمقهى والملعب والنادي الاجتماعي. (١)

والنظائر جماعة أولية تمارس التأثير الأولي المبدئي العميق على الفرد، وتتميز بالتماسك وعلاقات المودة والقيم المشتركة والمستويات الأساسية للسلوك ، ويتميز الاتصال بين أعضائها بالشخصية والوضوح والمباشرة، ويشترك أعضاؤها بالعديد من الأنشطة ، وفي أغلب الأحيان تكون أعمارهم بين السادسة والعاشرة، ولها دورها الأساسي المهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي نموه نفسياً واجتماعياً ، وتؤثر في تحديد قيمه ومعاييره الاجتماعية وبناء شخصيته. (٢)

ويستخلص الباحث مما ورد سابقاً تعريفاً إجرائياً لجماعة الأقران ، إذ يرى بأنهم جماعات من الأطفال تأتلف بصدق وعمق مشاعر وعفوية ، للعب أو للتحدث عن رغباتهم وميولهم وحاجاتهم التي يتحرجون في مناقشاتها أمام أسرهم ، ويتفاعلون ببراءة طفولتهم ولا يشعرون بالخوف والقلق من أخطائهم مع بعضهم ، فسلوكهم الطفولي معفو من الحساب على الهفوات والزلات لأنهم جميعاً يقعون بها ، وانّ نشاطهم هذا له بالغ الأهمية في تنشئتهم على ثقافة بيئتهم وصياغة ذاتهم وشخصيتهم.

٢ ـ مفاهيم ومصطلحات الثقافة

أ- **الثقافة:** كلمة ثقافة لغوياً مأخوذة من الفعل ثَقِفَ أي صار حاذقاً خفيفاً ، وثقوفة الكلام أي حذقه وفهمه بسرعة (٣) والثقافة تعني الفطنة ، والنشاط والحذق والتمكن من الفنون والعلوم والآداب ، ويعرف الثقافة مجمع اللغة العربية بأنّها كل ما فيه استفادة للذهن وتهذيب للذوق وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد والمجتمع. (٤)

---

(١) العمر: معن خليل- التنشئة الاجتماعية ـ دار الشروق ـ عمان ـ ٢٠٠٤م- ص١٦.
(٢) دبابنة: ميشيل وزميله ـ ١٩٨٤م- مرجع سابق- ص٩٣.
(٣) معلوف: لويس- ١٩٨٦م- مرجع سابق- ص٧١.
(٤) ناصر: إبراهيم ـ ١٩٩٦م- مرجع سابق- ص١٢٥- وحسن: سمير إبراهيم ـ الثقافة والمجتمع ـ تقديم خضير زكريا ـ دار الفكر ـ دمشق ـ ٢٠٠٧م.

ولغوياً يترجم *الوردي* كلمة (calture) إلى مفردة ثقافة وليس حضارة ، لأنّ الحضارة استخدمت باللغة العربية بمعنى المدنية ، وهو ما ذهب إليه *ابن خلدون* وغيره من العلماء العرب ، ويرى *الوردي* أنّ لفظة ثقافة في مجتمعنا العربي شاع استعمالها بالتداول العام بمعنى المعرفة أو التهذيب أو النضوج العلمي ، وهذا يُوقِع التباساً عند القارئ عن استعمالها بمعناها العلمي ، ومنعاً للالتباس استخدم *الوردي* مفردة الثقافة الاجتماعية ليعنى بها (calture). (١)

أما اصطلاحياً فالثقافة هي الوجه الثاني لكينونة البشر وهي الناس في مقابل الطبيعة ، والثقافة أهم ما يميّز المجتمع الإنساني عن غيره من التجمعات الحيوانية ، إذ توفر للفرد صورة السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها في طفولته ، وتعطيه تفسيرات جاهزة عن أصل الإنسان وعن الطبيعة والكون ، وتزوده بالقيم والمعايير التي هي لبّ الثقافة ونواتها لكي يميّز في ضوئها ما هو صحيح من الأمور عما هو خاطئ ، والثقافة تخلق ضمير الفرد الذي يراقب سلوكه ويرسم شخصيته وذاته الاجتماعية ، وهي التي تربط الفرد بالجماعة بما يميزه بسماتها التي تغرسها فيه ، وهي الأساس المكون للسلوك والفعل الاجتماعي في حياة الفرد كما يصفها *بارسنز* (٢) ، كما وصف *أوزوالد شبنلنجر* الثقافات بأنها كائنات عضوية وتاريخ العالم هو قصة حياتها الجماعية. (٣)

إنّ مفهوم الثقافة يلازم العلوم الاجتماعية ، فهو يقدم جواباً مقنعاً لسؤال الفارق بين الشعوب ، لأنّ جواب الفارق العرقي انحسر مع تطور علم الوراثة البشري ، فالإنسان كائن ثقافي بأساسه ، والعملية التطورية التي مرت عليه منذ ملايين السنين جوهرها الانتقال من التكيّف الوراثي مع البيئة الطبيعية إلى التكيف الثقافي ، فظهر الإنسان العاقل بتراجع الغرائز وإحلال الثقافة محلها ، وهو تكيّف حدث بسيطرة الإنسان وهو أفضل من التكييف الوراثي لما يمتاز به من سهولة ومرونة ، والثقافة لا توفر للإنسان التكيّف مع بيئته فحسب ، بل توفر له إمكانية تكييف هذه البيئة لحاجاته ومشروعاته ، بمعنى آخر الثقافة تجعل تغيير الطبيعة أمراً ممكناً. (٤)

---

(١) **الوردي، علي حسين- دراسة في طبيعة المجتمع العراقي- بلا- بلا- ص ٣٥.**

(٢) **حسن: سمير إبراهيم – ٢٠٠٧م – مرجع سابق- ص٢٧-٢٩.**

(٣) **اتزيوني: اميتاي ، وإيفا أتزيوني – التغيير الاجتماعي ج١- ترجمة محمد أحمد حنونة مراجعة عبد الكريم ناصيف- منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٨٤م- ص٤٦.**

(٤) **كوش: دوني- مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية – ترجمة قاسم المقداد – اتحاد الكتاب العرب- دمشق – ٢٠٠٢م- ص٥.**

أما تاريخياً فقد اكتسبت كلمة ثقافة معناها الفكري في أوروبا بالنصف الثاني من القرن الثامن عشر ، فالكلمة الفرنسية "calture" كانت تعني في القرون الوسطى الطقوس الدينية ، ولم تعبر عن فلاحة الأرض إلا في القرن السابع عشر ، أما في القرن الثامن عشر فقد عبّرت عن التكوين الفكري عموماً ، وعن التقدم الفكري للشخص خاصة وما يتطلبه ذلك من عمل وما ينتج عنه من تطبيقات. (١)

تعريف الثقافة: إنّ أول من وضع تعريفاً للثقافة هو العالم الانثربولوجي البريطاني *إدوارد تايلور*، فقد عرّفها تعريفاً وصفياً وموضوعياً وليس تعريفاً معيارياً ، ويختلف عن التعاريف الأخرى الحصرية والفردانية للثقافة ورأى أنّها تعبر عن شمولية الحياة الاجتماعية للإنسان ، وتتميز ببعدها الجماعي ، وأنها مكتسبة فهي لا تنشأ عن الوراثة البايولوجية ، ومع كونها مكتسبة فإنّ أصلها وطابعها غير واعيين إلى حدّ كبير ، وفيما يأتي أهمّ تعريفات الثقافة:

أ- تعريف *تايلور:* عرّف *تايلور* الثقافة أو الحضارة بمعناها الإنساني الأوسع بأنّها ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع" (٢) بمعنى أنّها اجتماعية الإنتاج والسلوك الإنساني.

ب- تعريف *روبرت نسيت* وزميله: الحضارة" عبارة عن مجموع التصاميم والمواضع والأنماط المثالية أو النموذجية المفترض أن نجدها في أي اتحاد اجتماعي صغيراً كان أم كبيراً له هويته الدائمة ، وبعبارة أخرى تميز بين بنى السلوك الاجتماعي – البنية الاجتماعية- التي نجدها في كل مكان وبين الغايات أو القيم والمعايير التي تكمن ورائها أو تعطيها هويتها الخاصة".(٣)

ج- تعريف *رالف لنتون:* الثقافة "الهيئة العامة لأنواع السلوك المكتسبة والنتائج التي تحصل عنها والتي يتعهد أعضاء المجتمع عناصرها ويتناقلونها" كما عرّفها تعريفاً مختصراً بأنّها " الوراثة الاجتماعية". (٤)

---

(١) **لبيب: طاهر- سوسيولوجية الثقافة – معهد البحوث والدراسات العربية – بيروت- ١٩٧٨م- ص٧.**
(٢) **كوش: دوني- ٢٠٠٢م – مرجع سابق- ص٢٠.**
(٣) **نسبت: روبرت، وزميله- علم الاجتماع ط١- ترجمة: جرسي خوري- دار النضال للطباعة والنشر – بيروت- ١٩٩٠م ص٢٢٣.**
(٤) **اليافي: عبد الكريم- تمهيد في علم الاجتماع – مطبعة جامعة دمشق- دمشق – ١٩٦٤م- ص٥٣٤.**

د- تعريف *كلكهون:* الثقافة " هي وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر التاريخ ، السافر منها والمتضمن العقلي واللاعقلي ، التي توجد في وقت معين والتي تكون وسائل إرشاد توجه سلوك الأفراد الإنسانيين في المجتمع" . (١)

ه- تعريف *هرسكوفيتش:* الثقافة "هي ما يصنعه الإنسان في البيئة". (٢)

و- تعريف *بنجتون:* الثقافة "هي مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها ذلك الشعب إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية وتكييف نفسه لبيئته". (٣)

ز- تعريف *أوجيرن:* الثقافة "تشتمل على الأشياء المادية ، والنظم الاجتماعية ، والطريقة الاجتماعية ، التي يسير عليها الناس في حياتهم". (٤)

ح- وعرّف الوردي مصطلحه "الثقافة الاجتماعية" الذي ترجم به كلمة (calture): بأنّها مجموعة التقاليد والقواعد والأفكار الموجودة في أي أمّة من الأمم ، وهي تشمل مختلف شؤون الحياة الدينية والأخلاقية والقانونية والفنية والصناعية واللغوية والخرافية وغيرها. (٥)

يكاد يكون مضمون معظم التعاريف التي ذكرناها واحداً وهو أنّ الثقافة هي علاقة الإنسان بالبيئة بكل جوانب نشاطه الفكري والمادي ، وأنّ أكثر التعاريف انطباقاً على الواقع هو تعريف *هرسكوفيتش.*

ومن كل التعاريف السابقة يستخلص الباحث التعريف الإجرائي الآتي:إنّ الثقافة حصيلة فكر الإنسان ونشاطه في جميع مجالات الحياة وهي بعد ذلك كلٌ متماسك ومترابط ومتفاعل بقوة من القيم والمعايير والأفكار والمعتقدات والنشاطات الأخرى التي تَوافَق عليها مجتمع ما ، وتنتظم بموجبها سلوكيات أفراده ، وتتوارثها الأجيال منقحة عن طريق التنشئة الاجتماعية.

ومن خلاصة التعاريف السابقة يستطيع الباحث القول إنّ ثقافة المجتمع هي تفكير الفرد والمجتمع وسلوكهما اللذان أنتجا مجموعة الظواهر والشواهد الحاضرة ، وهي كل القيم والمعايير والغايات

---

(١) **كلاكهون: كلايد- الإنسان في المرآة- ترجمة: شاكر مصطفى سليم- منشورات المكتبة الأهلية – بغداد – ١٩٦٤م- ص٧١.**

(٢) **لبيب: طاهر- ١٩٧٨م – مرجع سابق- ١٧.**

(٣) **ناصر: إبراهيم – ١٩٩٦م- مرجع سابق – ص١٢٥.**

(٤) **غيث: محمد عاطف- علم الاجتماع – دار المعرفة الجامعية – إسكندرية – ١٩٩٠م- ص٧٢.**

(٥) **الوردي: علي حسين- بلا تاريخ- مرجع سابق-ص٣٦.**

والأهداف وأشكال السلوك والنظم التي يؤمن بها الإنسان كفرد أو كعضو في جماعة ، وهي كذلك المثل العليا التي يسترشد بها الإنسان في توجيه السلوك أو تبريره ، والثقافة بودقة السلوك بجزئياته وعناصره ومستوياته ومجالاته المتباينة تنضج بداخلها كل القوى والمنجزات الفكرية والروحية والاجتماعية والمادية ، لتظهرها في لوحة تتضمن الدين والعادات والفنون والقيم والمعايير والعمران المادي والاجتماعي والتكنولوجي والقدرات الاقتصادية والعسكرية وكل ما يتمتع به الإنسان في مراحل تطوره ومستويات تقدمه فتنعكس عليها صورة ذلك المجتمع.

ب- **الثقافة الفرعية:** استخدم هذا المصطلح لوصف ثقافة جماعة اجتماعية وأثنية واقتصادية لها مواصفات وطباع محددة داخل ثقافة المجتمع الكبير ، وقد استخدم علماء الاجتماع هذا المصطلح ليعنوا به النماذج الحضارية الشاخصة التي تميز جماعات الأقلية التي تعيش وسط المجتمع الكبير أو المجتمع المتعدد القوميات والجنسيات(١)، واستخدمه آخرون في وصف أشكال الثقافات الفرعية العائدة إلى المجموعات الدينية لوضوح ظهوره فيها ، ثمّ المجموعات المذهبية أو العرقية أو الجغرافية أو الطبقية.(٢)

٣ ـ مفاهيم ومصطلحات متفرقة

الاحتلال: هو تمكن قوات دولة محاربة من دخول إقليم دولة أخرى والسيطرة عليه كلّه أو بعضه بصفة فعلية ، وهو أحد أشكال العدوان حسب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ذي الرقم(٣٣١٤ في ١٤ كانون الثاني ١٩٧٥) ، أي هو وضع قطر أو منطقة ما بالفعل تحت سلطة ونفوذ قوة عسكرية مسلحة غازية ، وهو أمر ينشا عنه ظرف خاص تزول فيه سلطة الحكومة الشرعية للقطر أو المنطقة، وتجد القوة المحتلة نفسها أمام ضرورات إدارة القطر أو المنطقة التي قامت باحتلالها ، وبالتالي القيام بدور السلطتين التشريعية والتنفيذية(٣)، ولكي يصبح الإقليم محتلاً يجب أن يصبح فعلاً تحت سيطرة الجيش المعادي ، وأن الاحتلال لا يمتد إلى الأقاليم التي لا تقوم فيها هذه السلطة وتكون قادرة على

---

(١) لامبوس: ميشيل هارا- اتجاهات جديدة في علم الاجتماع ـ ترجمة: إحسان محمد الحسن وآخرون- مطبعة بيت الحكمة ـ بغداد ـ ٢٠٠١م- ص ٤٦٢.

(٢) الأمين: عدنان- التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع- المركز الثقافي العربي- بيروت- ٢٠٠٥م- ص١١.

(٣) الأيوبي: الهيثم، وآخرون- الموسوعة العسكرية ج١- المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ـ ١٩٧٧م- ص٣١.

تدعيم نفوذها (١) والاحتلال العسكري يفرض صلاحيات للمحتل وفقاً للقواعد القانونية، ويبقى الاحتلال وضعاً مؤقتاً ومحدود الأجل يفترض أن ينتهي بانتهاء الحرب إما بعودة الإقليم إلى سلطان الدولة صاحبة السيادة الأصلية عليه ، أو ضمه إلى الدولة المحتلة.

الفرد: لغوياً يعني الفرد: أحد الزوجين من كل شيء(٢) أما اصطلاحاً كمفهوم في علم الاجتماع ، فهو بصفة عامّة نتاج المجتمع ، وهو ذات مادية غير قابل للتجزئة ، وهو كائن معنوي مستقل بذاته، تربطه مع المجتمع علاقات تمكنه من تلبية حاجاته.

وعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه الكائن البشري الذي يولد بصفات وراثية محددة ، ويمارس بمساعدة الآخرين سلوكيات بايولوجية فطرية تلبي حاجاته العضوية ، ومع مراحل نموه يخضع للعمليات التنشيئية الاجتماعية ، وبتحول سلوكياته الفطرية إلى تفاعل اجتماعي ينتظم مع سلوكيات الآخرين وتفاعلهم بالمجتمع نتيجة مؤثرات يتعرض لها من بيئته الاجتماعية تخلق عنده الذات الاجتماعية ، فيصبح عضواً متفاعلاً بالمجتمع يمارس أدواراً يحددها مكانه الموقعي ، وينتظم في النظم الاجتماعية وانضباطها طوعاً ، وعند ذلك تتبدل تسميته من فرد إلى شخص.

الأطفال: الطفل: لغوياً جمعه أطفال ، مؤنثه طِفلة ، وهو الصغير من كل شيء ، فيُقال هو يسعى لي في طَفل الحاجات أي فيما صغر منها ، ويقال ريح طِفل أي لينه الهبوب (٣) ، وقيل : هو المولود ما دام ناعماً رخصاً ، والطفل أيضاً هو الولد حتى البلوغ وهو للمفرد والمذكّر ومؤنثه طفلة. (٤)

أما اصطلاحياً هم شريحة اجتماعية تتراوح أعمارها بين (٥ – ١٥) عام وتكون تحت المتابعة والرقابة والأشراف من قبل العديد من الأفراد والجماعات ، كالأبوين والمعلمين والمرشدين الدينيين والمصلحين الاجتماعيين (٥) ، وتتميز هذه الشريحة بخواص بايولوجية ونفسية معينة ، كضعف الوعي والإدراك وعدم النضوج ، ويكون تصرفها وفقاً للدوافع والغرائز وليس بالعقل.

---

(١) **معاهدة لاهاي للحرب البرية- ١٩٠٧م- المادة (٤٢).**
(٢) **المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية – القاهرة – ط٣- ١٩٩٣م.**
(٣) **معلوف: لويس- ١٩٨٦م – مرجع سابق - ص٤٦٧.**
(٤) **المعجم الوسيط- ١٩٩٣م- مرجع سابق - ص ٥٨٠.**
(5) **Hand Book of Household Sarveys, unitd Nations, New York. 1977,p.p 18 – 20.**

كما عرف الأطفال الدكتور القوصي بأنهم تلك الفئة الاجتماعية غير الناضجة فسلجة وعقلاً، وغير المكتملة جسماً ، وتتراوح أعمارهم بين (٢ – ١٠) سنة والتي بسبب عدم نضوجها واكتمالها تحتاج إلى الاتكال والملازمة من الآخرين سيما الوالدين وبقية المجتمع المحلي. (١)

ناقش علماء الاجتماع موضوع الطفولة ، وعدوها دوراً اجتماعياً ، ومرحلة اجتماعية منفصلة عن مرحلة الشباب ، وذلك بعد بحوث أريس التاريخية ١٩٦٠م (٢) ، وقد اختلف العلماء في تحديد فترة الطفولة على وجه الدقة ، فبعضهم ربطها بالعمر الزمني ، والآخر بالبلوغ الفسلجي للأعضاء والعقل ، وآخرون بالنمو الجسمي ، وجماعة آخرون ربطوها بكل هذه العوامل ، وفي رأي الباحث أنّ النضوج الفسلجي والعقلي هو المتحكم بفترة الطفولة أكثر من غيره لأنّ الطفل هو طفل بسلوكه ، كما يمتاز الطفل بأنّه مرهف الحس سريع التأثر بالأحداث والوقائع والمشكلات التي تحدث في بيئته فتؤثر في شخصيته ودرجة اتزانه لفترة طويلة من الزمن.

ومن خلاصة ما ورد في أعلاه اشتق الباحث تعريفاً إجرائياً للطفولة ، إذ يرى أنّ الأطفال أفراد في مرحلة النمو والبناء والتكوين الجسمي والفسلجي يعتمدون على الآخرين في تحقيق احتياجاتها البنائية المادية والنفسية والفكرية والاجتماعية ، وتتأثر بشكل كبير بما يحدث في بيئتها من أحداث ، كالكوارث والحروب والوقائع التي تصيب البشر أو غيرهم ، وتترك أثراً بالغاً في سلوكها وشخصيتها يستمر لفترة قد تطول.

الآثار الاجتماعية: الأثر لغوياً هو ما بقي من رسم الشيء أو هو النتيجة المتبقية من فعل شيء على شيء آخر كما يترك الختم أثره على الورقة أو كما تترك الأقدام آثارها على الأرض الموحلة(٣)، أما اصطلاحاً فالآثار الاجتماعية هي النتائج المنعكسة عن ظاهرة اجتماعية تقع في المجتمع ويشعر بها الناس ، أو هي النتائج التي يتلمسها الإنسان نتيجة وجود حوادث أو وقائع تؤثر في المجتمع والحياة الاجتماعية ، وهذه الآثار يمكن الإحساس بها ومشاهدتها وتسجيلها. (٤)

---

(١) القوصي: عبد العزيز- علم النفس – أسسه وتطبيقاته – مكتبة النهضة المصرية- القاهرة – ١٩٧٧م- ص٢٦٢.
(٢) العمر: معن خليل- معجم علم الاجتماع المعاصر- دار الشروق- عمان – ٢٠٠٦م- ص١٤٩.
(٣) معلوف: لويس- ١٩٨٦م- مرجع سابق- ص٣.
(4) ressey, D.Crime,In contemporary social problems, Merton and Nisbet, New York itar cort Brace, 1983, p.22- 24.

كما تعرف الآثار الاجتماعية بأنّها تبعات الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان أوالجماعة ، وهذه التبعات قد يكون لها مضامين وأبعاد سلوكية وإنسانية واجتماعية ، فكل ظاهرة اجتماعية أو حادثة مهما تكن طبيعتها فلها آثار قد تكون إيجابية أو سلبية ، بعيدة أو قريبة (١) ، فالحرب والاحتلال مثلاً يؤثران في سيرة الحياة الاجتماعية لذلك المجتمع فقد يغيرانها من نمط إلى آخر ، وتعتمد تلك الآثار في وقعها وحدتها على أسبابها.

من ذلك كله عرّف الباحث الآثار الاجتماعية تعريفاً إجرائياً بأنها التداعيات والانعكاسات والإفرازات التي تخلفها الظواهر أو الوقائع أو الكوارث على الحياة الاجتماعية فتغيّر البيئة الاجتماعية كالعلاقات والتفاعلات والسلوك ووظائف المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد ، أي بمعنى تؤثر في ثقافة المجتمع تأثيراً غير مباشر، فنجاح الفرد وفشله في سلوكه الاجتماعي يعتمد إلى حد كبير على الثقافة القائمة وعلى نوع التنظيم الاجتماعي الذي يهيمن على حياته.

الآثار النفسية: هي النتائج التي تنخلق عن ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو تربوية أو عسكرية ويظهر صداها على الحالة النفسية للفرد لوجود علاقة متفاعلة بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة النفسية(٢) ، أو إنها العلاقة بين المنبه والاستجابة فالمنبه هو السبب في حدوث الظاهرة النفسية والاستجابة هي رد الفعل الناجم عن وجود المنبه.

فالآثار النفسية لظاهرة الغزو والاحتلال هي الخوف والهرب من مصدر الخطر إذن هناك قوتان متفاعلتان: الأولى ظاهرة الحرب والاحتلال والثانية ظاهرة الهلع والخوف من مكان الخطر، وهذه الأخيرة هي الآثار النفسية السلبية التي تتركها ظاهرة الحرب على الفرد ، فالحرب هي المنبه الذي يتأثر به الفرد ، إذ تجلب آثاراً سلبية تترك بصماتها على ذاكرته وعلى استقراره النفسي والاجتماعي في البيئة الموجود فيها ، وقد يلازمه هذا التأثير بصفة دائمية كالأمراض النفسية والعصبية التي تؤثر

---

(1) Munn, N.L. Psychology: The Funde mentals of Human Adjustmant, London, George .G. Harrap,1981,p.636.

(2) Burt,C.The Psychology of social problems, London, University press 1977, p. 23 – 24.

سلبياً في تكيفه مع المحيط الذي يعيش فيه ، وكما تؤثر سلباً في اتزان شخصيته واستقرارها ، فينعكس ذلك على نشاطه اليومي وأداءه لمهامه ومسؤولياته ، وقد يعجز عن أداء عمله أو دراسته ، ومن هنا تبرز خطورة الآثار النفسية للكوارث والحروب على الأطفال ، لكن هذا لا يعني أنّ جميع الناس يقعون تحت هكذا تأثير إذ أنّ الاستجابة الأنموذجية للفرد الطبيعي توجب عليه أن ينتقل إلى مرحلة الاستجابة الخلاقة التي يواجه بها الفاجعة المهددة بوعي وبخيارات مدروسة وبإرادة ثابتة وبأسرع ما يمكن. (١)

مما سبق يشتقّ الباحث تعريفاً إجرائياً للآثار النفسية لأية ظاهرة ، بأنّها السلوكيات والحالات والتصرفات الانفعالية أو المرضية العصابية أو الذهنية ، التي تظهر على الفرد من جراء الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية التي يعيشها الإنسان ، والتي تؤثر في حالته النفسية وفي شخصيته بوضوح ، فإما أن تضعه في حالة الاستقرار والتكيف في بيئته ، أو تقوده إلى الانسحاب منها والتعرض للانعدام والتلاشي ، وحسب قوة أثر الظاهرة عليه.

---

(١) **حسن: حسين سرمك- تأثيرات الاحتلال النفسية والاجتماعية في المجتمع العراقي – ورقة مستخلصة بتاريخ ١٦/ آب/ ٢٠١١م من الموقع : http://www.dor bar bable. Net/show spfile. Php?id= 2+3.**

الفصل الثاني

التنشئة الاجتماعية

أولاً : أهمية التنشئة الاجتماعية

ثانياً : منطلقات التنشئة الاجتماعية

ثالثاً : أنواع التنشئة الاجتماعية

رابعاً : المنظور التاريخي للتنشئة الاجتماعية

خامساً : نظريات التنشئة الاجتماعية

أولاً: أهمية التنشئة الاجتماعية

يعد *دور كهايم* أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية بالمعنى التربوي ، وأول من صاغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية ، إذ يقول بصدد تعريفه لغاية التربية إنّ الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة ، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع ، ويرى *فرويد* أنّ التفاعل الذي يتم بين "الأنا الأعلى" و "الهو" عبر تدخل "الأنا" يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. (١)

إنّ التنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها إدماج ثقافة المجتمع بالفرد ، ودمج الفرد في ثقافة المجتمع ، والتنشئة هي ظاهرة اجتماعية ، وبالتالي يصبح من غير المجدي أن نربي أطفالنا كيفما نرغب ، فنحن مضطرون إلى اتباع قواعد الوسط الاجتماعي الذي نعيشه ، فقد تميّز الإنسان عن الحيوان بأنّه يكتسب الكثير من السلوكيات بالتعلم ، ويكتسب بعضها بالتعليم ، فهو بذلك يحتاج إلى قدوة أو مَثَل ليحاكيه ويقلده ، ويحتاج أيضاً إلى معلم ليعلمه ما لم يقدر على اكتسابه بالتعلم ، ومن هنا تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية ، فهي تحقق للطفل التعلم والتعليم بآن واحد.

لذا يتجه الباحثون في دراسة الطفولة اتجاهات متعددة تبعاً للإطار المرجعي ، ويمكن القول عن تلك الدراسات بأنّها ذات جانبين: جانب نفسي يتعلق بالأطفال أنفسهم ، وجانب اجتماعي يتعلق بالمجتمع ومنظماته ووكالاته المختلفة ، كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة. (٢)

إنّ التنشئة الاجتماعية هي إحدى أهم العمليات الاجتماعية ، التي وضع العلماء تصنيفات متعددة لها ، إذ وضع بعضهم تصنيفات جزئية للعمليات الاجتماعية ، بينما اتجه آخرون إلى وضع تصنيفات

---

(١) الكندري: يوسف يعقوب، دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية – ورقة مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية – رابطة الاجتماعيين يومي ٢٤و ٢٥ آذار ٢٠٠٨م ص٢ مستخلصة بتاريخ ١٦ آب ٢٠١١م – من الموقع:
http://www.kuwait-history – net/7/ show thread. Php?+=8374

(٢) الهيتي: هادي نعمان، ثقافة الأطفال – عالم المعرفة – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت ١٩٨٨م ص١٤.

عريضة ومتفرّعة إلى تصنيفات جزئية ، والمهم أنّ إطارها العام في كل التصنيفات يضم التنشئة الاجتماعية. (١)

والتنشئة الاجتماعية هي أدق عملية نفسية واجتماعية يواجهها الفرد ، ويخضع لمؤثراتها من ولادته إلى مماته ليصبح شخصاً اجتماعياً مواكباً للمراحل العمرية التي يعيش فيها ، فلا يمكن تجاوزها في أية مرحلة من مراحل حياته الفردية والاجتماعية ، وإزاء ذلك عليه أن يتكيّف لكل مرحلة منها ، وبعد انتهاء فترتها الزمنية عليه تركها واكتساب ظروفها وشروطها ذات المراحل المختلفة في مضمونها وشكلها، وإذا واجه أكثر من حالة تطورية تختلف عن سابقتها عليه أن يتخلى عن سلوكية وتفكير الحالة التي عاشها لكي يكتسب معايير وقواعد جديدة ويتكيّف لها ويتعايش معها. (٢)

إنّ هذا المتطلب يحتاج إلى مقدرة ذكائية وقابلية اكتسابية ومرونة تفكيرية ، فإذا كان الطفل متّصفاً بها فإنّ تنشئته تكون سهلة وميسّرة ، لكن إذا كانت قدراته وقابلياته ضعيفة فإنّ ذلك يعني مواجهة إشكاليات ومعوقات تعمل على تعثّر تطوره وعدم استواء شخصيته ، الأمر الذي يؤدي إلى انحرافه عن المعايير والقواعد الاجتماعية السائدة في مجتمعه ولهذا السبب تبذل المجتمعات والأمم جهوداً استثنائية من أجل إيجاد مؤسسات متخصصة بتنشئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتقليص الهوّة بينهم وبين الأطفال الطبيعيين.

إن التنشئة الاجتماعية عبارة عن عمليات يصبح بها الفرد واعياً ومستجيباً للمؤثرات الاجتماعية ، وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد ، حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين ويسلك معهم مسلكهم في الحياة ، وتصبح التنشئة سوية عندما تتزن ضغوط الجماعة ومطالب الفرد،(٣) والإفراط في ضغوط الجماعة والمغالاة في دورهم في التنشئة الاجتماعية

---

(١) الرشدان: عبد الله ، التربية والتنشئة الاجتماعية – دار وائل للنشر- عمان ٢٠٠٥م ص٢٢٩.
(٢) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٣.
(٣) الخطيب: محمد بن شحات، القدوة وأثرها في التنشئة الاجتماعية – مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض ١٩٩٧م – ص٥٦.

يدفعان بالفرد إلى التقيّد بحدود هذه التنشئة أكثر من اللازم ، وهذا ما يحول بينه وبين مرونة الابتكار وخصوبته وأصالته مما يؤدي إلى الجمود والمحافظة ، والتراخي في دور الجماعة والمغالاة في أهمية الفرد يؤديان إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة المطالبة من الآخرين وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم، مما يؤدي إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين ، ويؤدي التفريط إلى العصيان والعدوان ، (١) ولهذا فإنّ التنشئة السليمة تستدعي من المنشئ الموازنة بين ذات الفرد ورؤيا الجماعة.

إنّ المؤثرات الثقافية تبدأ بالتأثير في شخصية الطفل في اليوم الأول من ميلاده ويرى *بارسنز* أنّ الثقافة هي الأساس المكون للسلوك والفعل الاجتماعي (٢) ولكون نمو الإنسان يتساير مع تقادم عمره زمنياً ، لذلك تأخذ تنشئته شكلاً مرحلياً ، وبسبب تعاقبية وتداخل اشتراكه بعدة جماعات اجتماعية بنفس الوقت ، وعدم اقتصار نشاطه اليومي على جماعة واحدة ، فإنّه سيخضع لأنماط متعددة من التنشئة في المجتمع تكون كل واحدة منها مكملة للثانية ، والكل تخضع لنسق واحد يعكس الطابع العام للتنشئة في المجتمع وإنّ انتظام الترتيب التعاقبي تارة والتداخل تارة أخرى في عمليات التنشئة الاجتماعية ، لتتوافق وتتوائم مع النمو الجسمي والنضوج الفسلجي والعقلي ، وتتساير مع تقادم العمر الزمني للطفل السليم ، بدرجة من الدّقة والحساسية لا يمكن معها إحراز نتائج إيجابية دون تقدير أهميتها ، وعلى الرغم من هذا التعدد فقد حُصرت هذه العملية التي تأخذ طيلة حياة الإنسان بثلاثة أنماط كبرى "تحويلية وربطية وضبطية". (٣)

فالأنماط التحويلية تعني تلك التي يتحول الكائن البايولوجي فيها إلى شخص اجتماعي ، والأنماط الربطية هي التي يكتسب فيها الشخص أدواراً اجتماعية ويمارسها وفقاً لمكانته الموقعية في المجتمع ، والضبطية تلك التي تجعل الفرد يخضع للنظم والقيم والمعايير الاجتماعية ، وتشترك هذه الأنماط الثلاثة في صياغة النسق العام لتنشئة الفرد في مجتمعه ، وتعد أركاناً ثلاثة ترتكز عليها التنشئة الاجتماعية طيلة حياة الإنسان ، وصيغت بتسميات أخرى من قبل آخرين وأطلقوا عليها المنطلقات ،

---

(١) الزعبي: أحمد محمد، أسس علم النفس الاجتماعي – دار الحكمة اليمانية – صنعاء ١٩٩٤م ص٥٧.
(٢) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٣٥.
(٣) العمر: معن خليل ، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٨.

فلما كانت مهمة المجتمع الإنساني هي تحويل الطفل من يوم ميلاده إلى كائن اجتماعي عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية ، حاملاً خواص مجتمعه وصفاته وثقافته ، وعن طريق هذه العملية تتحدد ثلاثة منطلقات هي ما يأتي: (١)

١ - منطلقات بايولوجية: ويتم فيها تنمية أعضاء الجسم وتغذيته لكي ينمو وعادةً ما تقوم ثقافة المجتمع بتقديم أساليب خاصة بكيفية رضاعته وفطامه.

٢ - منطلق الميراث الثقافي: وهو الذي يغذي الفرد ثقافياً من خلال تلقينه قيماً وتقاليد المجتمع بشكل يختلف عن تلقين المدرسة لطلابها.

٣ - منطلق تنظيمي: أي ربط الفرد بعدّة تنظيمات رسمية وغير رسمية لكي يحتل عدّة مكانات اجتماعية في عالمه الاجتماعي بين أفراد أسرته وأصدقائه وجيرانه وأقاربه وزملائه.

إنّ وصف عملية التنشئة الاجتماعية بهذه الأنماط لا يعني أنها مراحل أو مكونات ، إنما هي توضيحات لأغراض تنميط الاتجاهات التي تسير بها العملية التنشيئية ، فهي بأنماطها الثلاثة التي وضحها الباحث متشابكة ومتداخلة ومترابطة المضمون من الناحية العملية ، ولكن يمكن فرز كل سلوك تنشيئي ضمن التفاعلات الاجتماعية نظرياً فقط ويميز النمط التحويلي من ذاك الضبطي والربطي.

يرى *بيرغر ولوكمان* أنّ المجتمع كنتاج للنشاط الإنساني يجمع بين الموضوعية والذاتية على أساس عملية جدلية مستمرة في لحظات ثلاث: خارجية وموضوعية واستبطانية في آن واحد ، فالفرد يتحول إلى شخص اجتماعي بالتنشئة بداية بالاستبطان*أو الفهم الآني يتبعه تشكل معاني جماعية مشتركة بين الذوات يتعلم الطفل فيه ويقلد أدوار الآخرين ومواقفهم وعالمهم ، ويكتسب هوية في إطار عالم محدد يجمع بين الواقع الموضوعي والذاتي. (٢)

---

(١) العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، وآخرون ، المدخل إلى علم الاجتماع – مديرية دار الكتب للنشر – بغداد ١٩٩٠م ص٥٤.
(٢) عثمان: ابراهيم عيسى، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع – دار الشروق – عمان ٢٠٠٨م ص٢٦١.

***الاستبطان: هو تزويد الطفل بأشكال من التفكير والشعور والتصرف بواسطة التلقين أو الاستدخال لنماذج خاصة بذلك المجتمع أو تلك المجموعة ، والاستبطان هو جزء من عملية أوسع هي الاستشراك ، وهي نعني عملية دمج الفرد في مجتمع معين أو جماعة خاصة عبر عملية الاستبطان ولمزيد من التوضيح ينظر (كوش، ٢٠٠٢، ٥٦).**

ويرى الباحث أنّ أي تفاعل يحدث بين الفرد والآخرين هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية التي تكون شخصية الفرد الإنساني ، فالمعروف أنّه بدون الفرد البايولوجي لا يمكن أن يكون هناك سلوك ، ومن ناحية أخرى لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية دون وجود أشخاص آخرين يتفاعل معهم هذا الفرد البايولوجي ، إذن لا بدّ من وجود الظروف البايولوجية والاجتماعية حتى يتكون السلوك الاجتماعي ، فالسلوك هو نتاج لعملية التفاعل ، والتفاعل هو الذي يحقق التعلم ، والتعلم هو عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها ، لأنه يعني تعلم ضبط السلوك على وفق التحديد الاجتماعي باكتساب معايير المجتمع ، كما يعني تعلم الأدوار الاجتماعية ، وذلك من أجل تكوين شخصيته بالإطار الاجتماعي من خلال التغيير والتعديل واكتساب عادات وتوقعات الأدوار السلوكية ، وبهذه الآلية التعلمية التعليمية التي حققت التكيّف بما يستوجبه من مقدرة ذكائية وقابلية اكتسابية ومرونة تفكيرية التي تسايرت بشكل مرحلي مع نمو الفرد الجسمي والفسلجي تتجسد أهمية التنشئة الاجتماعية التي لولاها لبقيَ الطفل كائناً حيوانياً ، ويمكن أن يستشهد الباحث بدعم رأيه ما وجدت عليه الطفلتين اللائي ربتهما أنثى الذئاب في غابات الهند وجدتا تتصرّفان بسلوك حيواني تماماً على الرغم من أنّ عمرإحداهما ثماني سنوات وعمر الأخرى أربع سنوات. (١)

---

(2) J.A.S. singh and Robert M.Zingg"Wolf – Children and Feral Man" New York ' Harper,s' 1942.

ثانياً: منطلقات التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية عملية تحويلية: يرى *ابن خلدون* "أنّ التعليم في الصغر أشد رسوخاً ، وهو أصلٌ لما بعدهِ ، لأنّ السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه". (١)

إنّ هذه العملية تتم عبر جماعات اجتماعية متنوعة في أسمائها مترابطة في وظائفها، فعندما يكتسب المنشأ معايير ومعتقدات وسلوكيات الجماعة ، تنخلق عنده ذات اجتماعية لأنه لا يمتلكها من قبل ، وكان سلوكه قائماً على دافع فطري ، ولكن بعد تطوّر نموه العقلي، وعندما تصبح عملياته الذهنية قادرة على إنتاج وتشكيل رموز وإشارات ذات دلالات اجتماعية وثقافية متفق عليها ، يدركها بحواسه وقادر على استعمالها بفاعلية في تواصله وتفاعله مع الآخرين ، وعندما تندمج وتتفاعل رغباته وميوله وهواياته مع الاستجابة لتوجيهات ونصائح وتحذيرات ومواعظ وأوامر الآخرين الأكبر سنّاً أو موقعاً أو خبرةً ، فإنّه باكتساب هذه السلوكيات ستعمل على تهذيب وتوجيه سلوكه الفطري لكي تنتظم حياته ضمن جماعات اجتماعية منتظمة بشكل عقلاني ، عندئذٍ تكون قد انخلقت لديه الذات الاجتماعية(٢) وهذا هو ما أطلق عليه *دوركهايم* عملية إقامة الكائن الاجتماعي في الكائن البايولوجي.

إنّ الطفل يندرج في المجتمع ولديه صفاته البايولوجية التي يشترك فيها مع غيره من الأطفال الإنسانيين، لكن هذا التشابه ليس معناه أنّ الأطفال يتكونون بالطريقة نفسها ، إذ ، لا يوجد فردان اثنان ينموان بطريقة واحدة ، هذا الطفل الإنساني الفريد في ذاته ، يفرض مطالبه على المجتمع كما يفرض المجتمع مطالبه عليه ، وبعملية فرض مطالبه على المجتمع وتحقيق مطالب المجتمع المفروضة عليه يبدأ في اتخاذ مكانه في المجتمع، وبهذا ينتقل من دور الفردية البايولوجية إلى الشخصية الاجتماعية إذ يتأثر تأثراً كبيراً بهذا المجتمع الذي نشأ فيه، وبعدها لا يؤثر الناس فيه فحسب بل انه هو يؤثر فيهم أيضاً. (٣)

---

(١) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون –الطبعة الأولى – تقديم هيثم جمعة هلال – مؤسسة المعارف – بيروت-٢٠٠٧م ص٥٧٥.
(٢) العمر: معن خليل ، ٢٠٠٤م ، مرجع سابق ص١٩.
(٣) النجيحي: محمد لبيب، التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٨٤م ص٧٢.

تحدث لهذا الوليد الإنساني منذ ولادته حتى يتخذ له مكاناً مميزاً بين الكبار الناضجين مجموعة تغيرات ، هي في أساسها عملية التنشئة الاجتماعية ، لذا فإن من أبرز فروق رعاية الطفل عن الحيوان هي رعايته رعاية عقلية ونفسية واجتماعية تتلائم مع طبيعة الإنسان وليس مقتصرة على مجرد الغذاء والوقاية.

فالطفل لديه حاجات فسيولوجية وأخرى نفسية وكلا النوعين تنبثق منه حاجات فرعية متعددة تشمل كل متطلبات بقائه في المجتمع (١) ، ولهذا السبب أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم والشعوب ، لأن ٨٠%من قدرات الطفل العقلية تنمو بين ولادته والسادسة من عمره ، وهنا تبرز أهمية البيئة المحيطة بالطفل وبالذات الأسرة لما لها من أثر على مقدرة الأطفال العقلية ونموهم الفكري. (٢)

وتمثّل التنشئة الاجتماعية المقاربة التي يتخذها علم الاجتماع في النظر إلى التربية ، فثمّة ثقافة اجتماعية ذات وجود مستقل عن وجود ناقليها ومتلقيها تنقل إلى الجيل الجديد عن طريق التربية التي تضيف الشخص الاجتماعي إلى الكائن البايولوجي ، وبهذا المعنى الاجتماعي لدور التربية تجري التنشئة في وكالات محددة أوكل لها المجتمع هذا الدور، والذي ينتج عن التنشئة الاجتماعية هو تكوين الطبع لدى الفرد ، (٣) إذ عن طريقها يتم ادخال ما هو اجتماعي من قبل الفرد من جهة ، ثمّ استخراج هذا الاجتماعي من جهة أخرى بصورة سلوك ومواقف ومعارف ولغة من قبل ذلك الفرد ، فالذي نحصل عليه نتيجة عملية نقل الثقافة أو التربية أو التنشئة الاجتماعية للأفراد هو ما أطلقنا عليه تكوين الطباع.

إنّ عملية التنشئة الاجتماعية تتم بادخال ثقافة المجتمع في بناء شخصية الفرد ودمج الطبيعة البشرية الخام بالنمط الاجتماعي والثقافي ، أي عملية تحويل اجتماعي للشخصية الخام ، إذن هي تحويل الكائن البايولوجي إلى اجتماعي وإكساب الإنسان صفة الإنسانية. (٤)

---

(١) **البهي السيد: فؤاد، علم النفس الاجتماعي ط٣ – دار الفكر العربي – القاهرة ١٩٥٨م ص٢١٥.**

(٢) **الفرح: وجيه، التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة – مؤسسة الوراق للنشر – عمان – ٢٠٠٦م ص٥.**

(٣) **الأمين: عدنان، ٢٠٠٥م ، مرجع سابق ص٢٢.**

(٤) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م ، مرجع سابق ص١٦.**

فالطفل في باكورة حياته ، كما يمتص الطاقة الضرورية له في الطعام والهواء ، كذلك يمتص المؤثرات الاجتماعية التي تحيط به ، ويختزنها في جهازه العصبي.

كما أنّ الطفل يشتق شخصيته من المجال الاجتماعي الكلي للشخصية ، وفقاً لقانون الصفات المشتقات ، لكن بنفس الوقت تتميز شخصيته بفرديتها على أرضية قوامها الطبيعة البشرية ، فنمو الشخصية في جوهره عملية تميز بفردية وفقاً لقانون التميز بالفردية. (١)

فالإنسان لا يولد شخصاً بل يولد مزوداً بإمكانيات يمكن أن تجعله كذلك ، ويصبح شخصاً نتيجة للمؤثرات الاجتماعية التي تؤثر في كيانه التشريحي والفسيولوجي والعصبي ، ومن أجل أن يصبح شخصاً لا بدّ أن يكتسب اللغة والتفكير. (٢)

فالشخص يشارك في السمات الاجتماعية ذات الطبيعة العمومية في كل المجتمعات الإنسانية وهي اللغة ، والمركز ، والدور ، والانتماءات ، والمعتقدات ، والمعايير الخلقية ، فإذن تشتمل الشخصية على الشخص أي ما هو مشترك أو شارك فيه مع الآخرين.

الشخصية من جهة أخرى تشير إلى ما يميز أي شخص وفقاً لقانون التميز بالفردية المشار له في أعلاه ، وهي لذلك تعرّف بأنها مجموعة قيم الشخص وموضوع كفاحه في الحياة كالمُثل والنفوذ والقوة والجنس وسماته غير الفيزيائية والطرق المعتادة في الفعل ورد الفعل. (٣)

هذه القوانين والقواعد والأسس هي التي يتحول بموجبها الكائن البايولوجي إلى شخص اجتماعي يمتلك الذات الاجتماعية أو "الشخصية".

إذن التنشئة الاجتماعية نتاج عمليتين متكاملتين هما: نقل التراث الثقافي والاجتماعي المرغوب فيه لصالح الفرد والمجتمع بعد عزل مفاهيم الماضي واتجاهاته غير المرغوب فيها أولاً ، وتنمية شخصية الفرد وسط المؤسسات الاجتماعية التي يعمل فيها وتعمل له في إطار المجتمع ثانياً.

---

(١) البهي السيد: فؤاد، ١٩٥٨م ، مرجع سابق ص١٤١و١٤٣.
(٢) غيث: محمد عاطف، علم الاجتماع – دار المعرفة الجامعية – اسكندرية ١٩٩٠م ص٣٤٩.
(٣) نفس المرجع السابق ص٣٤٩-٣٥٠.

أما كيف يكتسب الفرد هذه السلوكيات ، فإنّه يكتسبها من خلال آلية التقليد ، فهو يقلد سلوك المنشئ و بتكرار التقليد يتعلم سلوكيات تفرضها ثقافة مجتمع المنشئ ، ومن هذه السلوكيات يتعلم رؤيته لنفسه كما يراها الآخرون المحيطون به ، أي إنّه يرى ذاته من خلال نظرة وحكم الآخرين الذين يعيش معهم، فهم كالمرآة بالنسبة له ، يقلدهم في رؤيتهم له سلباً أو إيجاباً دون الرجوع إلى عقله.

يقول *جان لوك* إنّ عقل طفل الإنسان يشبه الصفحة البيضاء الخالية من الأفكار العارية عن الخصائص والصفات ، فإنّ أي فكرة توجد في الذهن إنما ترجع إلى مصدر واحد فقط هو التجربة أو الخبرة ، فعليها تقوم كل معرفة ، ومنها تستمد كل عناصرها والتجربة تعتمد على الملاحظة التي تكون أما خارجية موضوعية أو داخلية ذاتية ، فالأولى تعتمد على إدراك الفرد للمدركات الحسيّة الخارجية الموضوعية ، والثانية تقوم على ملاحظة الفرد لعملياته العقلية الداخلية ، بحيث تكمل كل منها الأخرى فتنمو المعرفة..*جان لوك* (١)

وترى *باربرا لويد ، وجيرارد دونين* أنّ الأطفال يكتسبون هوياتهم الاجتماعية التي تمكنهم من الحصول على مواقع تناسبهم داخل البيئة الاجتماعية من خلال الممارسات العملية أكثر منها في المجردات أو الأفكار النظرية ، وذلك أنّهم عادةً ما يجهلون الأطر النظرية للسلوك ، ولكنهم يمارسون الأفعال الاقتدائية كما يرونها في الظاهر وليس في الباطن. (٢)

من ذلك يرى الباحث أنّ عملية اكتساب السلوك من قبل الطفل تظهر بثلاثة أساليب فهي إما بالتقليد الأعمى دون الرجوع إلى عقله ، أو من خلال التجربة والخبرة التي تعتمد على الملاحظة واختيار المرغوب ، أو من خلال الاقتداء بقدوة أو أنموذج وهنا يتحكم الطفل باختياره للسلوك المفضل من قبله ومن قبل المجتمع ، ويُعتقد أنّ الأسلوب الأول هو سلوك الغريزة والذي وصفه عباس حافظ بأنّه الوجوه الدنيا من السلوك الاجتماعي والذي تقابله الوجوه والنواحي العليا ووصفها بالسلوك الأدبي أو مجموعة الأخلاق ووصفها بالمنزلة المرادفة للسلوك الاجتماعي (٣) ، أما الأسلوبان الثاني والثالث فلطالما وقعا باختيار الطفل ورغبته فهما ضمن وصف الوجوه والنواحي العليا من السلوك الاجتماعي.

---

(١) **الحسن: إحسان محمد، ٢٠٠٥م ، مرجع سابق ص٤٥.**
(٢) **الخطيب: محمد بن شحّات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٧١.**
(٣) **حافظ: عباس، علم النفس الاجتماعي – المكتبة التجارية الكبرى- القاهرة - بدون تاريخ ص١٨.**

واسترسالاً مع ما ورد آنفاً فإنّ لتفسير عملية التطبع الاجتماعي واكتساب السلوك نظريات كثيرة ، إذ إنّ نمو الفرد يتوقف على مدى رؤيته وردة فعله لقوى التطبع الاجتماعي التي يستخدمها المجتمع معه ، فالمجتمع يضع الصورة التي يرغب أن تكون عليها نساؤه ورجاله ، ويضع عدّة قواعد لإرشاد الآباء والمعلمين في ذلك ، ولكن كيف يرى الطفل هذه العملية وما هي المفاهيم والقوى التي تكمن في داخل الطفل والتي تحدد نوع استجابته لهذه المؤثرات الاجتماعية؟ هناك اتجاهان نظريان في عملية التطبيع الاجتماعي هما. (١)

١ ـ الاتجاه الأول نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي: كلا النظريتين ترى ، أنّ المحصلة النهائية لعملية تعلم الطفل هي ، الراشد الكبير في الأسرة والبيئة كما يراها الطفل وكما تؤثر فيه ، أي "تعاليم الأسرة والبيئة" ، فإذا كانت هذه القوى معتدلة كان الطفل سعيداً ، وإذا كانت مؤذية أو ضارّة كان الطفل تعساً ، فالكائن الحي ينصقل وتتشكل خبراته فيصبح جيداً أو سيئاً تبعاً لجودة مثل هذه الخبرات أو سوئها ، النظرية التحليلية تضع توكيداً أكثر من نظرية التعلم الاجتماعي على بعض مراحل النمو التي تؤثر فيها الخبرات أكثر من غيرها من المراحل ، وتحددها من الميلاد حتى عمر السابعة ، أما نظرية التعلم الاجتماعي فترى أنّ الطفل كائن قابل للتعديل والتغيير في أي عمر كان.

٢ ـ يذهب الاتجاه الثاني أنّ قوى النمو داخل الكائن البشري هي في الأساس خلاّقة ، فإذا كان الطفل مقبولاً ولم توصد الأبواب أمام إشباع حاجاته فإنّه ينمو شخصاً مقبولاً وسعيداً واجتماعياً ، وهذه النظرية لا تقلل أثر التعليم ، بل تدّعي أنّه إذا كان الطفل يعيش ظروفاً بناءه فسوف يوجه نفسه نحو القنوات البنّاءة ، ويتخذ التعلم النشط دوراً أقل في هذه النظرية عنه في نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي ، والعنصر الأساسي في بيئة الطفل هو القبول ، وكان *جان جاك روسو* أول من قال بمثل هذه النظرية في كتابه *أميل* وما زال يعتنقها كثير من علماء النفس أمثال *كارل روجرز ، وماسلو ، وجيزيل* ، وإن كانوا يختلفون عنه في بعض التفاصيل.

وطبقاً للاتجاه الأول فإنّ الطفل سيصبح اجتماعياً وغيرياً وإيثارياً وواثقاً من نفسه ، مما يمكنه أن يُكيّف نفسه مع الآخرين لكي يشبع حاجاته ، وتتوقف سهولة هذه العملية على مدى كفاءة المعلم

---

(١) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢٠٠.**

ومهارته ، أما طبقاً للاتجاه الثاني فإنّ بذور عملية التنشئة الاجتماعية تكمن في النّاس وسوف تصل إلى أقصى درجات النضج في بيئة تمتاز بالقبول واللطف.

إنّ التنشئة الاجتماعية عندما توجه الكائن البايولوجي نحو سلوكيات ومعايير معينة يعني أنّها تريد بلورة صورة خاصة عن ذاته يراها في أعينهم بأنّها جميلة ولا يراها قبيحة... فما هي الذات؟ الذات كما يعرّفها *مارفي* هي الفرد كما يعرف ذاته ، أو هي الشعور والوعي بكينونة الفرد...كما يرى *حامد زهران* ، والذات الاجتماعية هي الهدف الأساسي لعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي ، فهي المقوّم الذي يميّز الفرد في المرحلة الاجتماعية النفسية عنه في المرحلة الفردية البايولوجية. (١)

إنّ مفهوم الذات هو قدرة الفرد على الاستجابة لنفسه كقدرته للاستجابة لذوات الآخرين ، وتتضمن هذه القدرة المشاركة في تبادل الحديث والاتصال ثمّ القدرة على استخدام الرمز في تقرير مسارات الفعل ، إنّ من أهم وظائف الذات أن تجعل النشاطات العقلية ممكنة وتربط علاقة الفرد بالبيئة فيكيّف نفسه لحلّ مشكلاته. (٢)

كيف تتكون الذات؟ إنّ الذات الاجتماعية تتشكل بتهذيب الغرائز وتجاوزها بالعادة والثقافة والخبرات الإنسانية ، فيتحرر السلوك الإنساني من الأصول الغرائزية ويرتبط بما هو اجتماعي ثقافي ، وبهذا يصبح مفهوم الذات الاجتماعية أحد أسس دراسة علاقة الفرد بالجماعة...*وليام جيمس* ، وفرق *جيمس* بين وجهين للذات هما "الأنا" والتي تسمى الذات العارفة وبين الذات الاجتماعية ، والتي هي وعي الإنسان بمحيطه ، وتعرّف الذات الاجتماعية بما تحدد به اجتماعياً ، وتتألف بما يدّعي الفرد ملكيته ، والتي تشمل أوجهاً ثلاثة هي: المادي، والاجتماعي ، والروحي، فالمادي ملكية الجسد والأشياء ، أما الاجتماعي فيشمل الاعتبار والجاه وتقبّل الآخرين ، أما الجانب الروحي فهو الوجدان ، (٣) والأصل الاجتماعي للذات يشير إلى ما يشارك فيه الشخص عن وعي بالإضافة إلى الأشخاص الآخرين ، كما أنها تشير أيضاً إلى ما يختلف فيه مع شخصيات أخر.

---

(١) **الرشدان: عبد الله ، علم اجتماع التربية – دار الشروق- عمان- ٢٠٠٤م ص٨١.**
(٢) **عثمان: ابراهيم عيسى، ٢٠٠٨م ، مرجع سابق ص١٢٢.**
(٣) **نفس المرجع السابق ص١١٥.**

فالوعي هنا هو إدراك الشخص لما فيه من متشابهات أو مختلفات مع الآخرين ، ويرى علماء النفس أنّ التمييز القاطع بين الشخصية الإنسانية والشخصية الحيوانية هو في احتواء الشخصية الإنسانية على الذات ، وتنبثق الذات عند الإنسان من خلال التفاعل الاجتماعي مع غيره من بني الإنسان ، فاللغة لا تكتسب إلا من خلال التفاعل ، وكذلك الأمر بالنسبة للمراكز والأهداف الإنسانية التي تصطبغ بالصبغة الرمزية ، كما أنّ الوعي بالذات والإحساس بتميزها عن الذوات الأخرى لا ينبثق إلا من خلال إدراك اتجاهات الآخرين نحو الذات ، لذلك لا يتمكن الإنسان الذي تنقصه وسائل الاتصال بالآخرين من أن يصبح إنساناً. (١)

والذات من وجهة نظر التحليل النفسي لها دافعيات* مكوّنة من "الهو" و"الأنا" و"الأنا الأعلى"، وعملية تكوينها هي أحدى عمليات التنشئة الاجتماعية مع عملية التعلم الاجتماعي وعملية التوافق الاجتماعي وعملية التثقيف أو الانتقال الثقافي.

وتمثل "الهو" كل المكونات الحيوية للفرد، وهي عبارة عن قوى ودوافع فطرية غريزية غير مهذبة لا تخضع في عملها إلا المطالبة البايولوجية التي تعمل على إرضائها ، أما "الأنا" فهو القواعد الاجتماعية والنظم الحياتية المتفق عليها والأصول والقيم والمعايير التي نراعيها في سلوكنا ، وهذه وظيفتها العمل على إيجاد أساليب تمنع تحقيق دوافع "الهو" وتخفض حدّة التوتر بوسائل متنوعة ، لكن عندما يزداد ضغط "الهو" على "الأنا" يتدخل الدافعية الثالثة للذات "الأنا الأعلى" والذي يمثل الرقابة العليا والمعايير الثقافية والاجتماعية المكتسبة. (٢)

والأنا الأعلى هي الذات الاجتماعية التي ينبغي على المنشئ أن يحقق بتنشئته للفرد الوصول إليها ضمن إكسابه المعايير والقيم والمعتقدات ويشربه سلوك الجماعة التي ينتمي إليها ، إنّ عملية تكوين

---

(١) غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٣٦١.
(٢) الخشالي: شاكر حسين، ثقافة تربية الأطفال بين الوعي والعلم – دار بصمات للنشر- دمشق ٢٠١٠م ص٣٨.

* تم استخدام هذا المصطلح (دافعيات-motivational) من قبل الباحث في هذا المكان ويعتقد انّه أكثر انطباقاً عما يضعه الآخرون في وصف النفس، فيستخدمون كلمة عناصر أو مكونات أو أجزاء عندما يعنون بها "الهو" و" الأنا" و" الأنا الأعلى" ، إنّ كلمة مكون أو أجزاء أو عناصر توصف بها الأشياء المادية في حين دافعيات النفس غير مادية إنما هي محركات توجه الفعل من بحر النفس الواسع إلى بر التطبيق الضيق.

الذات الاجتماعية هي الأساس الرئيس في عملية تحويل الكائن البايولوجي إلى شخص اجتماعي ، بل هي الأهم والأساس في عملية التنشئة الاجتماعية برمتها.

التنشئة الاجتماعية عملية ربطية إضافة لكونها عملية تحويلية إذ يصبح الفرد الإنساني من خلالها حاملاً للثقافة، أي بواسطة التنشئة استطاع أن ينقل الثقافة إلى داخله ، فأصبحت أنماط السلوك والعادات والتقاليد وطرائق التفكير السائدة في المجتمع خاصة به ، وأصبح يشعر بما حوله بطرائق يشترك فيها مع غيره من أفراد المجتمع ، وبذلك أصبح له دور مزدوج وهو أنّه منتج ومستقبل لثقافة مجتمعه ، وهذا هو سبب بقاء الثقافة واستمرارها ونقلها من جيل إلى جيل ، ولولا ذلك لاختفت الثقافة.(١)

إذن هذه التفاعلات وما نتج عنها من انتقالات ثقافية وسلوكية بين الفرد والمجتمع وممارسة الفرد لأدوار متعددة هو عملية ربط الفرد بالمجتمع فأصبح جزءاً منه له حقوق وعليه واجبات ويخضع للضوابط التي يعمل بها نظام ذلك المجتمع فلا مناص من انفصامه عنه بعد.

إن استقبال الثقافة وإنتاجها يتم من خلال أدوار الفرد الموقعية التي اكتسبها ويمارسها ، فعملية التنشئة هي التي تعلم ذلك الفرد كسب أدواره ، والدور هو المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين ، أو هو سلسلة استجابات شرطية متوافقة داخلياً لأحد أطراف الموقف الاجتماعي ، تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية المتوافقة داخلياً بنفس الطريقة بهذا الموقف ، وإنّ الدور هو ثمرة تفاعل الذات والغير ، وإنّ الاتجاهات نحو الذات هي أساس فكرة الدور ، وتكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية ، وتتأثر تأثراً كبيراً بالمعايير الثقافية السائدة بالمجتمع ، كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية. (٢)

إذن أصبح الدور هنا هو الرابط بين الفرد والثقافة والمجتمع ، ومن خلاله تتحدد مكانة الفرد الاجتماعية وتتبلور شخصيته وتتوضح سماته السلوكية ، فالمكانة ترسمها كفائته بأداء الدور ، وسمات السلوك يكتسبها من التحديدات التي يفرضها المجتمع على ممارس الدور ، ومن محصلة الكفاءة وسمات السلوك تتبلور شخصيته بأعين الناس.

---

(١) النجيحي: محمد لبيب، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٧٣.

(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٢.

يرى *بارسنز* أنّ الدور هو أفعال الشخص أثناء علاقاته مع الأشخاص الآخرين ضمن النظام الاجتماعي ، وأنّ تقسيم العمل في النظام الاجتماعي أدّى إلى تعدد الأدوار وتباينها ، وتكوّن كل مجموعة من هذه الأدوار المتخصصة المترابطة نظاماً معيناً في البناء الاجتماعي ، وتكون هذه الأدوار مرتبطة وظيفياً وذات أهداف مشتركة. (١)

إنّ الأدوار هي توقعات يضعها المجتمع وثقافته وليس الفرد ، وهذه التوقعات الاجتماعية للدور تستقي عناصرها من المعايير والقيم والمعتقدات والخبرات الاجتماعية والاحتمالات الشخصية ، وجميعها تعمل على تحديد مكانة الفرد التي تتضمن الحقوق والواجبات الاجتماعية ، إنّ هذه التوقعات تقوم بتحديد وضبط تصرفات ممارس الدور، ولذلك فإنّ من يمارسها تمنحه مكانة اجتماعية متميزة في أعين وحكم الآخرين ، تتحدد قيمتها بممارسة الدور بكفاءة ونجاح ، وعلى هذا الأساس فإنّ الأدوار الاجتماعية ليست واحدة بل أنواع ، ولا يمارسها المنشأ بشكل عشوائي أو رغائبي أو مزاجي بل هناك صفات وخواص لكل نوع منها هي: (٢)

١ ـ أدوار بايولوجية مثل الأدوار العمرية والجنسية وهذه طبيعتها ثابتة ، فدور الطفل غير دور المراهق ودور البنت غير دور الولد.

٢ ـ أدوار شبه بايولوجية: كالأدوار المرتبطة بالعرق أو المتعلقة بالقومية أو بالطبقة الاجتماعية ، وهذه تكون طبيعتها قائمة على أدوار بايولوجية لا يمكن نقلها من فرد لآخر ، وغير قابلة للتغيير ، مثال: لا يمكن نقل دور الفرد الصيني إلى فرد جرماني.

٣ ـ أدوار مؤسسية: كالأدوار الوظيفية المهيأة في المؤسسات السياسية والاقتصادية والدينية وغيرها ، وهذه طبيعتها تتصف بقسط من الحرية في ممارسة الدور الوظيفي كونها أدوار اكتسابية بينما الأدوار السابق ذكرها وراثية.

٤ ـ أدوار انتقالية: وهي ذات طبيعة مؤقتة تعكس نشاطاً اجتماعياً في يوم معين ، كالمريض الزائر في المستشفى.

---

(١) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٣.**
(٢) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢١.**

٥ ـ أدوار غير رسمية: وهي التي لا تعتمد على أي نشاط وظيفي أو مهني أو فكري لتساعد الفرد على اكتساب دور اجتماعي معين ، ومثالها دور الفرد في المجتمع المحلي لمنطقة سكناه.

التنشئة الاجتماعية عملية ضبطية وهي أول وأهم قاعدة أساسية للضبط الاجتماعي ، فليس هناك مجتمع إنساني يستطيع الاعتماد بشكل تام ومطلق على استخدام القوة والعقوبة فقط في ضمان أو تحقيق تماثل أفراده لمعاييره وقيمه ، لأنّ ذلك غير عملي من الناحية الواقعية. (١)

فالأبوان لا يستطيعان مراقبة أبنائهم باستمرار ، ليروا فيما إذا كانوا متماثلين مع ما علموهم من سلوكيات ومعايير أم لا ، ولا يستطيعون معاقبتهم على كلّ تصرف غير متماثل مع ضوابطهم ، والدولة هي الأخرى لا تستطيع أن تكرس أجهزتها لمراقبة مواطنيها في تماثلهم لقوانينها ، وكلا الأسرة والدولة عاجزتان أن تَحِلّا محل ضبط النفس عند الفرد ، لكن إذا تمت بلورة ضبط النفس عند المنشأ عن طريق التنشئة ، فإنّ ذلك يغني عن المراقبة لأن المنشأ اكتسب أسس الضبط الاجتماعي المعتمدة في مجتمعه ، وهي تكشف له ما هو مسموح وما هو غير ذلك ، وما هو مرغوب فيه وما هو عكسه ، هذه الموجهات تعد إحدى وسائل الضبط الاجتماعي التي يكتسبها المنشأ لتستقر في ذاته الاجتماعية "ضميره" كوسيلة ضابطة ، وإذا حصل ذلك ، فإنّ احتمال انحراف المنشأ يكون نادراً وإذا وقع يكون شاذاً ، أما إذا لم يتشرب المنشأ بالضوابط الاجتماعية فإنّ احتمال انحرافه متوقعاً.

وفي تعريف *كولي* للضبط الاجتماعي قال: " إنّ الضبط الاجتماعي هو في جوهره ضبط ذاتي من جانب المجتمع فالمجتمع هو الضابط وهو المنضبط في الوقت نفسه حيث أن له قدرة مستمرة ودائمة على الخلق الذاتي للضوابط" (٢) وتعريف *كولي* هذا يبين لنا أن المجتمع أول ما يسعى له هو تنشئة أطفاله على الضبط الاجتماعي.

أما فلسفة اكتساب سلوك الضبط الاجتماعي فتبنى على أنّ سلوك الطفل بداية يخضع لفكرة الجزاء والعقاب ، فلا بدّ من احترام القانون بالعقوبة ، لأنّ السلوك الاجتماعي يحتاج إلى الرقابة على دوافع

---

(١) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢٢.
(٢) جابر: سامية محمد، القانون والضوابط الاجتماعية – دار المعرفة الجامعية – اسكندرية ١٩٨٢م ص٤١.

الفرد وهذا لا يتحقق إلا بالخوف من العقاب الذي هو أكبر ضابط للسلوك ، والعقاب يوحي للطفل أنّه مسؤول عن أي فعل يؤتيه مخالف للقانون ، والقانون في نظر الطفل هو مجموعة المحظورات والنواهي التي عرفها بالتجربة والتكرار وكلما اتسع مدى هذه المجموعة كلما نما شعور الطفل بالمسؤولية وإدراكه أنّه عضو في نظام اجتماعي يحتل فيه مركزاً معيناً ، ومكاناً محدداً ، فلا يلبث على هذا النحو إلى أن يكتسب عادة ضبط النفس وضبط السلوك وذلك بالتفكير ملياً قبل إتيان أي عمل.

فالطفل عندما يكبر ويخرج خارج المنزل ويتعامل مع الأطفال الآخرين يتعرض لمجموعة من المؤثرات تختلف عما كان يتعرض له داخل الأسرة ، والحالة هنا تضطره إلى تكييف نفسه في دائرة أكثر اتساعاً تتكون من شخصيات مختلفة الأنواع عما ألفه في أسرته ، وتربّت تحت ظروف مختلفة، واكتسبت عادات ومثل عليا مختلفة ، فيتعلم الطفل هذا التكيّف الجديد ببطء وربما يقاسي بعض الألم ، ففي كفاحه للسيطرة على زملائه باللعب ، أو لمنع السيطرة عليه من جانب الآخرين ، يتعلم طرائق التكيّف معهم ، وهذا التكيّف هو ضبط النفس وضبط السلوك ، وهو جزء من عملية التطبيع الاجتماعي. (١)، فالتنشئة أكسبته هذه السمات الشخصية التي تنظم حياته التفصيلية بتفاعلاتها ونشاطاتها طواعية دون حسيب ولا رقيب إلا ذاته الاجتماعية.

إنّ عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي لا تعتمد على الطفل وحسب بل على الآباء أيضاً لأنها على الأقل بمفهوم الضبط الاجتماعي لا تحدث إلا إذا كان الآباء يعززون سلوك الطفل ، أو يكافئونه عليه، فإذا لم يقم الآباء بذلك فإنّ عملية التطبيع سوف تتأخر أو تعاق. (٢)

وينبغي على أيّة مؤسسة تعمل لتحقيق التطبيع الاجتماعي أن تقدم نمطاً من المكافئات والتسامح والقبول والعقاب ، بحيث يتكون لدى الطفل الاتجاه نحو طاعة القانون واللياقة الاجتماعية ويحسب للسلطة حساب بكل مواقفها ومراحلها من طفولته وفي رشده ، وذلك هو جوهر الضبط الاجتماعي.

إنّ التنشئة الاجتماعية هي العملية التي تنشأ بواسطتها عند الطفل ضوابط داخلية توجه سلوكه وتحدده وتقيده ، كما تنشئ عنده الاستعداد لمطاوعة الضوابط الاجتماعية والحساسية لها ، إذ إنّ لكل

---

(١) **النجيحي: محمد لبيب، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٧٦.**

(٢) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص١٩٤.**

مجتمع مجموعة من النظم التي يسير عليها أفراده ويلتزمون بها تحت طائلة العقاب ، وقد توصلت المجتمعات إلى هذه النظم والالتزام بمسايرتها بعد أن أثبتت جدواها وفائدتها في حل مشكلاتهم، وتسهيل شؤون حياتهم خلال فترة اختبار طويلة. (١)

فالفرد الذي ينافي سلوكه المجتمع أو النظام أو العقيدة سوف يصبح شخصاً مرفوضاً اجتماعياً وغير مرغوب فيه ويُفرض عليه إما الانسلاخ والنبذ أو التصحيح لينظر المجتمع في قبوله.

وحتى في نطاق الثقافة الشعبية ، في عنصر الفولكلور ، تتجاوز وظائفه الرئيسة وبشكل خاص وظائف الأساطير والأمثال والخرافات الروائية ، مجرد التسلية البسيطة إلى مجال التطبيع الاجتماعي ، كما تساهم في نقل الثقافة من جيل إلى جيل ، وتعد شكلاً من أشكال الضبط الاجتماعي ، فتقدم كوسيلة للإطراء على الذين يتوائمون مع المعايير الاجتماعية وأخرى لتحذير الذين ينحرفون عنها. (٢)

ويعدّ الضمير أو الوجدان من أهم الوسائل الداخلية للضبط الاجتماعي ، فهو يعبر عن الذات الاجتماعية للفرد التي تكونت عنده نتيجة للتنشئة الاجتماعية التي تلقاها من محيطه الأسري ومن بيئته ومن الجماعات المرجعية التي تفاعل معها عير مسيرة حياته ، وضمير الفرد يجسد تربيته التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي ، ويجسد في ذات الوقت طبائعه الخلقية والتركيب الأساسي لشخصيته المتأثر بالعوامل التكوينية أو البايولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية ، وعلى الرغم من اختلاف الضمير والوجدان من شخص إلى آخر تبعاً للعوامل التربوية والاجتماعية والنفسية والتكوينية التي أثرت فيه ، إلا أنّهم يتشابهون إلى درجة كبيرة في المعايير الأخلاقية والسلوكية التي يعتمدونها ، فكلّ الناس يعتقدون أنّ السرقة والقتل والكذب والنفاق والتزوير وإلحاق الضرر بالآخرين هي أفعال سيئة ومشينة. (٣)

وتعدّ مرحلة نمو الضمير والسلوك الخلقي من أهم الفترات النمائية في حياة الطفل النفسية ، لما يحدث فيها من بداية نمو الضمير "الأنا الأعلى" ، فتعرّض الطفل لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من عقاب وثواب وملاحظة وتقليد وتوحد ، تُرتب عليه أن يكتسب قيم واتجاهات ومعايير الوالدين السلوكية

---

(١) **الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٨.**
(٢) **الأخرس: محمد صفوح، الانثربولوجيا وتنمية المجتمعات – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق – ٢٠٠١م ص٨٧.**
(٣) **الحسن: إحسان محمد، علم اجتماع الجريمة- دار وائل للنشر- عمان ٢٠٠٨م ص٩٦.**

التي تميز ثقافتهم الفرعية ، وإنّ الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون الخطأ والصواب ويطبقون هذه الأحكام على سلوكهم الخاص ، ويشعرون بالذنب والقلق إذا لم يطبقوها. (١)

إنّ الطفل يكتسب تنظيماً ذاتياً من تأثير الآليات اللاشعورية التي توجّه سلوكه وجهة دون أخرى ، والتي تغنيه ولو جزئياً عن الأوامر والنواهي التي تصدر عن السلطة الخارجية ، وهذا هو الضمير ، الذي تبدأ بوادر نموه بالسنة الثانية من عمر الطفل عندما يبدأ باكتساب اللغة والقدرة على التفاعل بواسطتها ، وبتقدم عمر الطفل يتسع فعل الضمير ليشمل معايير أكثر تعميماً أي تصورات عامّة عما يجب أو لا يجب، ويتأطر سلوك الطفل بطريقة عطوفة حانية تُعلّمه أن يكون أميناً مطيعاً لا يكذب ولا يسرق ويحترم حقوق الآخرين.

أما السلوك الخلقي فإنّ الطفل الذي تعلم أن يكون أميناً ومطيعاً للأوامر والنواهي ويقاوم إغراءات الكذب والغش والسرقة ويراعي حقوق الآخرين ، فلكي يكون كريماً أو عطوفاً أو غيرياً أو إيثارياً ، لا بدّ من تدريب على هذه المواقف ، أما بشكل مباشر وإما عن طريق رؤية نماذج لها ، وهذا يعني أنّ نمو السلوك الخلقي يعتمد إلى جانب عملية التوحد على عمليتين أخريتين في التنشئة الاجتماعية وهما القدوة والتدعيم.

أما كيف تتكون هذه القيم الروحية والوجدانية والخلقية ومن أين تتكون ؟ يقول *دور كهايم*: "ليس هناك تربية مثالية، أو نموذج مثالي للفرد الذي نربيه ، فالنموذج المثالي يخصّ كل مجتمع على حدة ، يتغير عبر الزمان والمكان ، إذ يوجد في كل مجتمع في مرحلة معينة من تطوره نظام للتربية يفرض نفسه على الأفراد بقوة لا تقاوم عموماً ، والأفكار والعادات التي تحدد هذا النظام لم نصنعها نحن الأفراد ، بل نتاج الحياة المشتركة وتعبر عن ضرورتها وهي في معظم الأحيان نتاج أجيال سابقة ، وعندما نتتبع تاريخياً الطريقة التي تكونت بها وتمت أنظمة التربية يتبين لنا أنّها تابعة للدين ، أو للتنظيم السياسي ، أو لدرجة تطور العلوم ، أو لحالة الصناعة......إلخ ، فإذا فصلناها عن كل هذه الأسباب التاريخية تصبح غير مفهومة..*دور كهايم*" (٢)

---

(١) اسماعيل: محمد عماد الدين، الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت ١٩٨٦م ص٢٩٤.

(٢) الأمين: عدنان، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٥.

وتعدّ القيم الاجتماعية التي يستدخلها الفرد في سلوكه أثناء تنشئته من الوسائل المهمة للضبط الاجتماعي ، وأفضل مثال لذلك هو عقوبة (الوصم) التي يعاقبها المجتمع للذين يرتكبون أفعالاً يرفضها العرف ، وكيف أنّ الناس يخشونها أكثر من عقوبة القانون الوضعي.

ولهذا أصبحت التنشئة الاجتماعية هي القاعدة الأساسية للضبط الاجتماعي الذي ينظم مجموعة من المعايير والعقوبات السلوكية التي تعمل على دفع الفرد نحو التماثل المعياري ، وعندما ينشأ الفرد عليه، يعني أنّه اكتسب معايير وعقوبات مجتمعه ، عندما يصبح متماثلاً ومنضبطاً ذاتياً واجتماعياً ، أي يكون منضبطاً اجتماعياً ، فالتنشئة هنا لا تقوم فقط بربط المنشأ بمجتمعه بل تقوم أيضاً بضبطه حسب ضوابط المجتمع التي أنابها لتقوم مقامها في تماثل أفراده. (١)

يرى الباحث أنّ أدق جانب بالتنشئة الاجتماعية وأصعبه وأعقده هو الجانب التحويلي ، فعملية صناعة وخلق الشعور بالذات وبناء الشخصية لكي يغادر الفرد الصفة البايولوجية ويتطبع بالصفة الاجتماعية الإنسانية أمر يحتاج إلى جهود مضنية من الفرد نفسه ومن القائمين بمساندته في عملية التحول هذه ، فالفرد يتطلب الأمر منه أن يتخلى عن بعض من حاجاته ورغباته التي كانت تلبى له بيسر وسهولة ، ومطلوب منه أن يمر بمرحلة انتقالية يواجه فيها الكثير من المؤثرات ، وما عليه إلا الصبر وتحمل الآلام النفسية ولربما البدنية لتجاوز تلك المؤثرات والوصول إلى الهدف وهو الاندماج ، أما الجانب الضبطي ففيه بعض المعاناة لكنها أيسر من التحولي فهو يتطلب من الفرد الانصياع لرغبات الجماعة والتمسك بمعاييرها وقيمها ويخضع لنظامها ، أما الجانب الذي يربط الفرد بالمجتمع فهو أسهل في اكتسابه إذ لا يحتاج لمعاناة بالتخلي عن رغبات إنما هو عملية اكتساب وتعلم.

---

(١) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢٣.**

ثالثاً: أنواع التنشئة الاجتماعية

إنّ عملية التنشئة الاجتماعية تفترض أولوية المجتمع على الفرد ، وإنّها نوع من الضغط الذي يمارسه المجتمع عليه لترويضه وتكييفه مع المنظومة الاجتماعية ، ويبدو الفرد ككائن غير مستقل وسلوكه ليس سوى إعادة نماذج مكتسبة خلال مراحل الطفولة ، ولكن هناك منظور منهجي آخر يركز على الاستقلال النسبي للفرد ، حيث التنشئة في مرحلة الطفولة واليفاع لا تحدد الشخصية الاجتماعية للفرد بالشكل النهائي ، إذ يظل الفرد يكتسب خبرات جديدة من الأوضاع الجديدة في حياته، ويعدل من خلالها شخصيته وموقفه من الموجود حتى آخر لحظة وعي في حياته ، لذلك يمكننا أن نميّز في هذا الإطار بين مفهوم التنشئة الأولى أو الأساسية ومفهوم التنشئة الثانوية ، إذن بشكل عام ومن حيث المبدأ هناك نوعان رئيسيان من التنشئة الاجتماعية هما. (١)

١ ـ **التنشئة الأولى أو الأساسية:** يشير هذا المفهوم إلى العملية التي تتم في مرحلة الطفولة والتي تضطلح الأسرة فيها بالدور الأول ، إذ إنّ للطفل في هذه المرحلة حاجات أساسية يصفها البهي السيد بأنها لا تتعلق بالحاجات الفسيولوجية كالغذاء والحركة والصحّة البدنية فقط ، بل هناك الحاجات النفسية المتعلقة بالرعاية والطمأنينة والعاطفة ، والحاجات الذهنية المتصلة باللغة والتعلم والتصرف والاكتشاف والمنطق ، والحاجات الاجتماعية المتعلقة باكتساب العادات والتقاليد والتكيّف الاجتماعي ، وحين تُحقق الأسرة إشباع هذه الحاجات بشكل معقول فإنّها تزود الفرد بالاستعدادات الأساسية التي تمكنه من النمو المتوازن الذي يساعده على التكيف مع ظروف الحياة والاندماج السليم في المجتمع ، أما حين تتعثر الأسرة في تلبية هذه الحاجات ، أو تبالغ في تلبية بعضها على حساب بعضها الآخر ، فإنّ ذلك يترتب عليه توترات عضوية أو نفسية أو اجتماعية أو ذهنية تعيق نمو الفرد نمواً صحيحاً ، وتهدد تكيّفه واندماجه السليم بالمجتمع. (٢)

٢ ـ **التنشئة الثانوية:** تخصّ تلك العملية التي تستمر طيلة حياة الفرد البالغ وهي ليست مجرد

---

(١) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٢٠٠.
(٢) البهي السيد: فؤاد، ١٩٥٨م ، مرجع سابق ص٢١٥و٢١٧.

إعادة إنتاج لعناصر التنشئة الأولى حيث يقلّ تدريجياً الاعتماد على الأسرة ، ويزداد الاعتماد على المجتمع الأوسع والمؤسسات الأخرى فيه ، وعلى المعاش المستقل والخبرات الذاتية للفرد ، بل هي التنشئة التي تستمر طيلة حياته الواعية وتُعَدِل بشكل مستمر من استجابته الاجتماعية ، ومن التكوين الاجتماعي الثقافي لشخصيته ، ومن هذا المنظور فإنّ التنشئة لا تكون ناجزة تماماً ولا ناجحة تماماً ، أما نجاحها النسبي فيتعلق بسرعة الاستجابة الإيجابية لمتطلبات الحياة المستجدة ، فالمجتمعات المعاصرة تتغير بسرعة وتُلزم الجماعات والأفراد بتكيفات مستمرة لشخصياتهم ولأسلوب حياتهم ، والأمر لا يطال الأفراد وحدهم بل يتعدى ذلك إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأهدافها وآلياتها ، وإلى العملية نفسها التي تتغير مع متطلبات الحياة الجديدة سواء بشكل مخطط أو بشكل عفوي ، فكل القيم والمفاهيم الأسرية اليوم وكل أفراد الأسرة معاً يتعرضون لخبرات جديدة تعدل في شخصياتهم وأخلاقهم كما في أسلوب تنشئتهم.

ومن جانب آخر ينبغي العلم بعدم وجود تنشئة أسرية أو اجتماعية مثالية أو نموذجية على صعيد الواقع ، وإنّ كل منشأ يحمل في تنشئته انحرافات في سلوكه وعادات سيئة ومعتقدات ضيقة ورؤى سطحية وأفكار مريضة ترجع في أصولها وجذورها إلى أسلوب تنشئة الأبوين له ، اللّذين لم يقصدا إيقاع الضرر بأبنائهما ، وهؤلاء الأبناء من المحتمل أن ينقلوها إلى أبنائهم إذا لم يتداركا سلبياتهما أو تحصل لهم إعادة تنشئة بأسلوب جديد عصري ويتعلمون أساليب جديدة في التنشئة ، أي إنّ إعادة التنشئة ضرورية لكل جيل لكي ينقي ويصقّي تنشئته ، وهذه معالجة جزئية لا نتوقع منها معالجة شاملة، لأنّ آثار التنشئة الأسرية الأولى ، أي "الخمس سنوات الأولى في عمر الطفل"، تبقى في منطقة اللاشعور تُسترجع كلما تحفزّت من قبل حوافز اجتماعية ، وأنّ زوالها كليّاً نادراً ما يحصل.

وفي مرحلة التنشئة الثانوية هناك الكثير من التحولات الرئيسة والجوهرية في سلوك الفرد ، لها شكل آخر تتطلب إعادة تنشئة بجهود مكثفة ، وربما بعضها من قبل مؤسسات وليس أفراد منشئين فقط ، أو من قبل جماعات أو تنظيم متخصص يخضع فيه المنشأ لتوجيهات وإرشادات ، والبعض لبرامج تأهيلية وتعليمية لمساعدته في تغيير نمط حياته السابقة ، وهذه العملية أطلق عليها بعض الباحثين تسميات منها إعادة التنشئة ، والتنشئة المتوقعة والتنشئة الراجعة وتعزيز التنشئة وغيرها ، ويمكن اعتبارها أنواعاً أخرى من أنواع التنشئة. (١)

إعادة التنشئة: في مرحلة التنشئة الثانوية تحصل تحولات ومتغيرات رئيسة وجوهرية في سلوك الفرد ، تتطلب إعادة بناء وتحتاج إلى جهود مكثفة ، وللتعامل مع هذه التحولات والمتغيرات الجوهرية التي تحدث في مرحلة التنشئة الثانوية هناك نوعان من إعادة التنشئة هما:

١ ـ **إعادة التنشئة التكميلية:** وهو ما يعمل على مساعدة الفرد في مواجهته لمرحلة عمرية جديدة، تتضمن معايير وقواعد اجتماعية غير موجودة في المرحلة العمرية السابقة ، بل هي خاصة بفئة عمرية محددة أو جماعة اجتماعية معينة ، ومن أمثلة إعادة التنشئة التكميلية ما يتعرض له الفرد عند دخوله المرحلة الجامعية ، أو دخوله الحياة الزوجية حديثاً ، أو عند انخراطه في سلك العمل المهني ، فكل مرحلة من هذه المراحل تحتاج إلى سلوكيات تتوائم مع المعايير السائدة فيها وعلى الفرد الالتزام بها.

٢ ـ **إعادة التنشئة التصحيحية:** يتم هذا النوع من إعادة التنشئة عند انحراف الفرد عن معايير المجتمع وقيمه وقوانينه ، عندئذٍ يكون نهج إعادة التنشئة من النوع التصحيحي ، أي يصحح الانحراف الذي أصاب سلوكه ، وفي هذه الحالة يكون التصحيح إلزامياً ، ومثال ذلك تنشئة الحدث في دار الأحداث الذي ينهج لتصحيح الانحراف السلوكي عبر إعادة تنشئة حسب معايير دار الأحداث التقويمية، ومثال آخر ما يحصل في السجون أو مستشفيات الأمراض العقلية، وجميع هذه المحطات تتسم إعادة التنشئة فيها بالشدة والصرامة ، وبرامجها مقننة تختلف كلياً عن الحياة الاجتماعية الحرّة أو حياة المجتمع العامّة. (٢)

إنّ إعادة التنشئة في واقعها عمليتان متخالفتان ، الأولى هي الانسحاب من الواقع الذي كان فيه الفرد ، والثانية هي استقبال لما ينبغي أن يكون عليه ، وهذا يعني انسحاب الفرد من مجال اجتماعي له

---

(١) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٧٠و ٧٤.**

(٢) **بروم: استانتون، وأورفيل ويلز، التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة – ترجمة علي الزعل – دار الفكر – عمان ١٩٨٢م ص١٤.**

معاييره وقيمه واتجاهاته وترك ممارستها والالتزام بها ، لأنّه دخل مجالاً اجتماعياً جديداً مكملاً أو مغايراً للمجال الذي سبقه ، وهذا الجديد له معاييره واتجاهاته الخاصة به ، لذا يتوجب عليه أن يستقبل هذه المستلزمات التنشيئية بعد تركه السابقة.

وهناك أنواع أخرى من التنشئة الاجتماعية يتعرض لها الفرد في حياته اليومية ، لكي يتوافق بتفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه بشكل سليم وأمثالها:

أ- التنشئة المتوقعة: نعني بهذا النوع من التنشئة تهيئة الفرد لتحمل مسؤولية جديدة ، وذلك بان يتم إعداده وتدريبه سلفاً قبل دخوله مجالاً اجتماعياً جديداً ، ولهذا يطلق على هذا النوع من التنشئة مصطلح "التنشئة المسبقة".

ب- التنشئة الراجعة: يعني هذا النوع تحول المتلقي للتنشئة إلى مرسل لها ، ويحصل ذلك في التحولات الاجتماعية السريعة ، عندما لا يستطيع المنشئ القيام بواجباته التنشيئية لأنها لا تنسجم مع التطورات السريعة التي لم يألفها ، فيتحول المنشئ إلى منشأ والمنشأ إلى منشئ.

كما أنّ هناك صورة ثانية للتنشئة الراجعة ، تتكون في بداية تنشئة الأبوين لطفلهما توضح تأثير الطفل في سلوك والديه ، من خلال وسيلتين يعتبرهما *رينجولد* من أقوى الوسائل للتحكم في سلوك الكبار أو في تغيره ، وهما "الصراخ والابتسام" ، فعندما يصرخ الطفل يهرع إليه الكبار ، وعندما يبتسم يفرحون به ، ويشارك هو بابتسامته في تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية السائدة حوله. (١)

وهناك صورة ثالثة للتنشئة الراجعة ، يلعب فيها الأبناء دوراً بتشكيل طريقة تعامل والديهم معهم كما يقول *رينجولد* ، ويتشكل هذا الدور من خلال ثلاثة جوانب: الجانب الأول ، الطفل العصبي المزاج، يحمل أبويه على انتهاج سلوك عصبي ، والطفل الهادئ المطيع يفصح عن سماحة أبويه الجانب الثاني ، قد يقف الطفل مستحثاً لأبويه على اتباع سلوك جديد معه ، مثلاً: هدوء الطفل الشديد يدفع أبويه أن يبتكرا وسائل تنبيهية له ، وبالعكس فإنّ الطفل شديد الاستثارة يدفع أبويه أن يبحثا عن

---

(١) البهي السيد: فؤاد، علم النفس الاجتماعي ط٨ – دار الفكر العربي- القاهرة ١٩٨١م ص١٩٤و١٩٥.

وسائل لخفض استثارته أما الجانب الثالث ، فقد يتمثل في إمكانية تغيير الأبوين لمسلكهما مع الطفل بضوء ما يصدره من ردود فعل ، فبابتسامته يدعم سلوكهما الذي يمارسانه معه ، كما يبعث صراخه ونفوره على تغيير سلوكهما. (١)

ج- تنشئة الشوارع: وهي تعكس حالة أطفال الشوارع ، فهؤلاء الأطفال فاقدو الرعاية أو ولاية الأمر وفاقدو المأوى لأسباب عديدة ، فيتخذون من الشارع مأوى ومكان معيشه ، (٢) ويلعب الشخص الذي يقوم باستغلال هؤلاء الصبية دور المنشئ ، فيعلمهم وينشئهم على ما يرغب استخدامهم فيه ، كالسرقة أو تداول الممنوعات أو التسول ،(٣) فيكتسب هؤلاء الأطفال من المنشئين أو من أقرانهم سلوكية تعكس تنشئتهم الشارعية ، مثل حبّ التملك والعدوانية نتيجة الإحباط النفسي وبيئة الشارع ، ومع الوقت يتحولون إلى ممارسة العدوان على الآخرين من أطفال الشارع ، ويتعلمون أنّ العنف هو لغة الحياة في الشارع.

د- تعزيز التنشئة: يحصل هذا النوع من التنشئة عندما يتعرض المجتمع إلى تغيير سريع ، يخضع فيه الأفراد لخبرات متعددة ومتنوعة ، ويتطلب ذلك تعليمهم أموراً جديدة لم يتعلموها من قبل ، فتكون معلومات إضافية عما جبلوا عليه ، ومكملة لما لديهم من خبرات ومعارف ، لتكمل ما هو ناقص في تنشئتهم أو أدوارهم القائمة ، لكي تكتمل تنشئتهم.

ومن أجل ذلك ، تطبق التنشئة على مستوى المجتمع المحلي بوصفها برنامجاً مجتمعياً شاملاً ، وبهذا الصدد يعد المجتمع برامج تدريبيه ينتظم فيها الأفراد ، على أساس أنّ كلاً منهم له دوره ومسؤوليته، حتى يصبحوا بالنهاية عناصر إيجابية تعمل على تطوير البيئة الاجتماعية المحلية وتحقيق أهداف المجتمع العليا. (٤)

هـ- التنشئة الأسرية المركزة: لا بد من تغطية هذا النوع من التنشئة بشيء من التفصيل لعلاقته

---

(١) **حسين: محي الدين أحمد، التنشئة الأسرية وإسناد الصغار- الهيئة المصرية للكتاب – ١٩٨٧م ص٤٤.**

(٢) **سيد: جابر عوض، وأبو الحسن عبد الموجود، الانحراف والجريمة في عالم متغير – المكتب الجامعي الحديث- اسكندرية ٢٠٠٤م ص٥٥.**

(٣) **فهمي: محمد سيد، أطفال الشوارع – المكتب الجامعي الحديث- اسكندرية ٢٠٠٠م ص٧٩.**

(٤) غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٢١٧.

المباشرة بجانب مهم من الدراسة ، يظهر هذا النوع من التنشئة في المجتمع الأبوي الذي تكون فيه السلطة الأسرية في يد الأب وعند غيابه أو فقدانه في حالات الوفاة أو الانفصال أو الطلاق فإنّ الأسرة تصبح ذات عائل واحد ، ولما كانت التنشئة الأسرية تتطلب ثلاثة أركان أساسية من أجل أدائها وهي الأب والأم ، الأبناء ، فإنّ فقدان الأب في مجتمع أبوي يؤول إلى تمركز مسؤولية تنشئة الأبناء في شخص الأم ، وعلى الرغم من أنّ رعاية الطفل من جانب الأم ، هي التي تكفل تحقيق النمو الجسمي والنفسي السليم وإشباع حاجات الطفل ، إلا أنّ الطفل بحاجة لأن يحيطه كلا الوالدين بحبهم ، في حين إنّ غياب الأب أو الأم بسبب الوفاة أو الانفصال سيؤثر تأثيراً سيئاً في حياة الطفل ، الأمر الذي يؤدي إلى خلخلة وإرباك عملية التنشئة الأسرية. (١)

كما تؤثر في أجواء الأسرة الاضطرابات في نظام السلطة الوالدية ، والتناقض في صورة الزوج وصورة الزوجة ، وما يكمن في هذه الصورة من مفاهيم ومعايير وقيم ، وحدوث فراغ في مستلزمات التنشئة ، لأنّ أحد أركانها بات مفقوداً ، وهذا يتطلب من الأم تعويض هذا الفراغ على مستوى الدعم النفسي وضبط العلاقات الأسرية الداخلية والخارجية ، وتطبيق أساليب وإجراءات الثواب والعقاب ، فلا غرو من تزايد عبئ التنشئة على الأم بوصفها العائل الوحيد ، والذي قد يؤدي إلى إخفاقها في تنشئة أبنائها وفقاً لأساليب تحرص على تطبيقها ، ومن جملة الآثار السلبية للتنشئة المركزة أن عملية التوحد التي يتوحد فيها الأبناء وبخاصة الصغار من الذكور مع الأب تكون مفقودة ، إذ لا يمتص الطفل قيم الأب ، وإزاء ذلك لا يحصل للطفل إدراك لأبيه ، الذي ينظر إليه من خلال إدراكه للتشابه الجنسي معه كونه ذكراً ورمزاً للأبوة إنّ هذه التنشئة لا تخلو من أجواء حزينة وكئيبة وتوتر في العلاقات بين الأم والأبناء والأقارب والأصدقاء ، وكل ذلك يؤثر سلباً على استجابة الأبناء للأم ، وما تباشره من توجيهات وتعليمات وأوامر ونواهي ، أما أهم انعكاسات هذا الخلل في أركان التنشئة الأسرية فيظهر في أداء دورين من قبل فرد واحد بآن واحد وهو الأم ، ومحاولتها لتعويض دور الأب بالتحكم والتسلط على الأبناء ، على الرغم من عدم مهارتها وكفاءتها في أداء ذلك الدور ، مما يؤول إلى اضطراب وعدم كفاءة التنشئة الأسرية فتنعكس سلباً على الأطفال. (٢)

---

(١) زهران: حامد عبد السلام، علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة – عالم الكتاب – القاهرة ١٩٧١م ص٢٦٨.
(٢) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٤٩.

لقد أجرى *هيلتز* ١٩٧٨ دراسة عن آثار فقدان الأب وما يتولد عنه من توتر في العلاقات بين الأم والأبناء والأقارب ، فلاحظ أنّ ٤٠٪ من الأرامل يواجهن صعوبات في العلاقات مع الأبناء وبخاصة في الفترة الأولى من فقدان الأب ، وتقر الأمهات في هذا الشأن بأنّ السبب الأساس في هذه الشكوى هو البرود من جانب الأبناء ، والواقع أنّ ما يحدث هو أنّ الأم توجهها صورة ذهنية رسمتها عندها عن السلوك الملائم الذي ينبغي أن يسلكه أبناؤها ، ولكن هذه الصورة لا تتطابق تماماً مع ما يصدر عنهم من أفعال وتصرفات ، وحينما لا تتحقق توقعات وأمنيات الأم ضمن المحتمل ، فإنّها تعزو هذا التباعد بين الواقع في استجابات الأبناء وبين الذي تتمناه في صورتهم عندها كما رسمتها وتتوقعها ، فتعزو ذلك إلى أخطاء أو عيوب في طبائع أبنائها ، أو في بعض الحالات تفسر ذلك خطأ إلى أنّها غير محبوبة من أبنائها ، وإذا استمرت الأم في إبداء مشاعر عدم الرضا عن أبنائها من خلال تعليقاتها غير المشجعة على طبائعهم وسلوكياتهم ، فقد يدعو ذلك إلى أنّ ينظر الأبناء إلى أمهم على أنّها عبئ لا جدوى منه. (١)

إنّ هذه التنشئة لا نستطيع تعويض مسؤولية الأب فيها ، ولا إهمال تلك المسؤولية لأنها أحد أركان التنشئة ، ولا نستطيع التعويض عنها بشكل سليم ببديل لأنّ الأم غير الأب ، إنها مسؤولية لا يمكن استبدالها أو تعويضها مهما كان ذلك البديل أو العوض ، سواء من العم أو الخال أو الجد أو الابن الأكبر ، ومهما يملك من عواطف ومشاعر وخبرة ودراية في التنشئة ، ويُطلق بعض العلماء على مثل هذه التنشئة بالتنشئة العرجاء لأنها تمارس ناقصة من أحد الأطراف.

يرى الباحث أنّ التنشئة الاجتماعية هي العمود الفقري في بناء المجتمعات ، وهي قمة الهرم في كل العمليات الاجتماعية الأخرى ، وهي تلازم الفرد من ولادته إلى مماته في كل أنشطة حياته ، ولهذا السبب تتنوع مع مراحله العمرية ومع مواقعه وأدواره وعلى مسار طريق حياته ، فتبدأ أولية في طفولته لكنها تشكل النصيب الأكبر في إعداده كإنسان اجتماعي ، ثمّ ثانويةً بعد خروجه خارج المنزل، بعدها تتعاقب عليه التنشئات المكملة إنّ صحّ التعبير ، وتلك لها اتجاهات متنوعة ، بعضها تصحيح والآخر تعزيز ، والآخر تهيئة لنشاط أو حياة اجتماعية تستجد للفرد وهكذا ، لكن المهم أنها جميعاً تستهدف تقويم سلوك الفرد وشخصيّته ودوره وإكتساب ثقافته وإكسابها.

---

(١) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٥٠.**

رابعاً:☜المنظور التاريخي للتنشئة الاجتماعية

التنشئة قديمة قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها ، ومارستها الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى ، لتربي أبناءها على ما نشأت هي عليه ، ولتحافظ على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها المختلفة . (١)

استهدفت التربية في المجتمعات القديمة بشكل عام تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية ، وتفيد الدراسات أنّ التربية كانت تتسم ببعض الخصائص التي تميزها بين مجتمع وآخر، فالمجتمعات الشرقية القديمة كانت التربية تهتم بتثبيت المقاييس والنظم القائمة بالمحافظة على المثل القومية العليا ، أما المجتمع اليوناني فلم تكن هذه السمة قوية فيه ، فهو يؤمن بتنمية شخصية الفرد ، ويفسح المجال لإمكانية التغيير والتطور. (٢)

١-التربية و التنشئة في الشرق القديم:

أ- في الصين القديمة ارتبطت أهم قضايا المجتمع الصيني آنذاك بالكونفشيوسية والتاوية، و*كونفشيوس* هو مصطلح اجتماعي سلك في دعوته المجتمع للتمسك بالفضيلة ثلاثة مسالك تربوية تنشيئية بحته هي: احترام الوالدين والعناية بتماسك الأسرة، وأن تتم دعوة المجتمع إلى الفضيلة على وفق مبدأ التدرج والرفق ، و إنّ القدوة والأسوة هما العامل الحاسم في الدعوة إلى الأخلاق.

ب- في حضارة وادي الرافدين القديمة لا تختلف أفكار هؤلاء الأقوام في التربية و التنشئة عن أفكار البشر في المناطق التي نزحوا منها إلى وادي الرافدين ، فاللقى الأثرية تشير إلى أنّ التربية و التنشئة كانت مرهونة للطبيعة والبيئة ، وتتركز بالدرجة الأساس على التنشئة العسكرية.

---

(١) **الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م ، مرجع سابق ص١٦.**

(٢) **كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ص٢٣و ٢٦.**

ج- وفي الهند القديمة ، كانت التربية البوذية تركز على اعتقاد "بوذا" بأنّ تعاسة البشر ترجع إلى شهواتهم الجسمية ، ولا خلاص للفرد إلا بالزهد والتعفف، وبذلك يتربى الأفراد على تهذيب النفس الإنسانية وإغراقها بالروحانيات وتكريسها للطبقية التي تقف حائلاً أمام القدرات الفردية.

د- في مصر القديمة ، ولدت الحضارة المصرية في حضن الدين ، وتطور الفكر والعلم في أروقة الكهنة ، فكان الكاهن هو المفكر والعالم والمربي ، وتتضمن التربية الثقافية والتي هي عماد التنشئة ، القراءة والكتابة ، وتعلم اللغات وتعلم الآداب والحكايات والخدمات. (١)

٢ - التربية و التنشئة عند قدماء اليونانيين:

امتازت العقلية اليونانية بدرجة من النضج الفكري والعلمي لم يبلغها من سبقهم من الأمم ، فوضعوا لمن جاء بعدهم الأسس الثابتة والمناهج القويمة ، (٢) وقد وجد أفلاطون أنّ النفس الإنسانية ذات ثلاث قوى ، كل واحدة لها فضائل تقابلها ، وقد رتبها كالآتي: رغبة الأشياء الحسية ومركزها أسفل البطن ، وهذه تقابلها فضيلة الاعتدال ، والإحساس الكريم ، ومركزه القلب ، وهذه تقابلها فضيلة الشجاعة ، والعقل ومركزه الرأس ، وهذه تقابلها فضيلة الحكمة ، والخير يكون بالموازنة بين هذه القوى الثلاث ، تفادياً لتوزع هذه القوى وتصادمها (٣) ويتحقق ذلك بالتربية التي هي السعي العملي والنظري للوصول إلى التوازن بين قوى الفرد النفسية هذه ، وذلك بالوصول على إخضاع الرغبة للقلب وإخضاع القلب بالعقل ، ليتحقق التوازن بين الغريزة والعاطفة والعقل وهذا التوازن لا يكون على شكل محاصصة ، بل هو انقياد الغريزة للعاطفة وانقياد العاطفة للعقل ، لأنّ السعادة برأي أفلاطون هي إدراك عقل الفرد البشري للكليات المجردة ، أي المُثل الموجودة في ذلك العالم غير المحسوس الذي أسمه عالم المثل (٤) ، ويقسم *أفلاطون* المجتمع إلى طبقة الشعب وطبقة الحراس ،

---

(١) عبد الحكيم: كرام، محاضرات في تاريخ التربية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- الجزائر – قسنطينة ٢٠٠٥م ص١٦ – مستخلصة بتاريخ ٧ أيلول ٢٠١١م من الموقع: http// www.ent Constantine – dz/sit – GH1/cours/kiram/mi ccrosoft.

(٢) نفس المرجع السابق ص٢١.

(٣) اليافي: عبد الكريم، ١٩٦٤م، مرجع سابق ص٣٣.

(٤) سري الدين: كمال، معنى التربية – ورقة صادرة عن مكتب طائفة الموحدين الدروز مارس ٢٠١١م ص١ مستخلصة بتاريخ ٢٠ أيلول ٢٠١١م من الموقع: http// mouwahidruze-gov-lb/maaref28.php.

وتتمتع طبقة الشعب بحق تكوين أسرة ، ويحدد إنجابهم للأطفال وفقاً لحاجة الدولة ، أما طبقة الحراس فلا يحق لهم ذلك بل تباح لهم الشيوعية الجنسية ويجمع أولادهم ذكوراً وإناثاً عند الدولة وهي تتكفل بالاتفاق عليهم ، ويركز على مبادئ التربية الاجتماعية عند تنشئتهم ، التي تتم من قبل مربين بسياق وأسلوب خاص. (١)

٣ ـ التربية و التنشئة في الحضارة الإسلامية:

بنزول الرسالات السماوية ظهر للدين دور أساسي إن لم يكن محورياً في التنشئة الاجتماعية ، بعد أن كان بناء الجسد متروك للطبيعة ، وبناء الروح تسيطر عليه أفكار الشعوذة والسحر والطوطم.

وقبل رسالة الإسلام كانت حضارة العرب تركز في التربية على المُثل التربوية العليا التي تقوم على الشجاعة والكرم والفروسية والشعر والفصاحة.

أما بعد الإسلام ، فقد أصبح الدين الإسلامي محور الاجتماع البشري بعد البداوة ، وصار التعليم في صدر الإسلام ، نقلاً لما سُمع من الشارع ، وتعليماً لما جُهل من الدين إلى جهة البلاغ ، وحيث يُعلم كتاب الله على معنى التبليغ الخبري لا على وجه التعليم الصناعي ، والفرق جوهري بين المربي البدوي الذي يقوم بين الأهل والصحبة وأهل العشرة ، والتبليغ الخبري الذي يقوم به الرسول ﷺ وأصحابه والعلماء المختصون ، (٢) وظهر من المفكرين العرب المسلمين الكثير مثل *الماوردي والغزالي وابن خلدون والفارابي* وغيرهم.

لقد خصّص *ابن خلدون* في مقدمته فصلاً للتنشئة الاجتماعية ، فيعرّفها ، بأنّها عملية بواسطتها يستطيع الأفراد اكتساب معارفهم وأخلاقهم ، وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل ، تارةً علماً وتعليماً وإلقاءً ، وتارةً محاكاة وتلقيناً بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً ، وتتأثر التنشئة برأي *ابن خلدون* بعوامل عدّة ، أهمها الأسرة ، إذ يكتسب الطفل من والديه العادات وأنماط السلوك ، ويستطيع التمييز بين أفعال الفضيلة وأفعال الرذيلة ، بمقتضى عقله ونظره وميله إلى المحبب منها واجتنابه المذموم ، وإذا وجدنا الأبناء يتشبّهون بآبائهم ،

---

(١) **عمران: أكثم، ١٩٩٩م، مرجع سابق ص١٠.**
(٢) **الأمين: عدنان، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٢٨.**

فما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم والعامل الثاني هم المعلمون وكبار السن، فهم مهمون في عملية التنشئة الاجتماعية، فمنهم يكتسب الأفراد أساليب السلوك التي تعينهم في اتصالاتهم الاجتماعية ، كالعادات والتقاليد والقيم والمعايير واللغة والموسيقى ، والتفسيرات الدينية ، وعدّ اللغة عاملاً آخر من العوامل المهمة في التنشئة الاجتماعية ، لأنها تمكن الفرد من التعبير عن مشاعره ، ويرى أنّ الإنسان هو الدافع الرئيسي لعملية التنشئة الاجتماعية ، فإذا أبدى الفرد رغبته في التعلم فإنّ هذه العملية تتم بدون صعوبات كثيرة ، وإذا لم يكن راغباً في اكتساب المعرفة فإنّه يحتاج إلى وقت أطول وأن عملية التنشئة الاجتماعية تصبح أكثر ثباتاً إذا اكتسبت في سن مبكرة. (١)

٤ ـ التربية و التنشئة الحديثة في أوروبا:

حظيت التنشئة الاجتماعية في عصر النهضة أو عصر التنوير بظهور النظريات التربوية الحديثة، وقد ركزت على التربية الأدبية والفنية ، والبدنية والاجتماعية ، فظهرت نظرية **النزعة الإنسانية الاجتماعية** عام ١٣٧٦م التي ركزت على الإصلاح الاجتماعي، (٢) وفي القرن السادس عشر ظهرت حركة **الإصلاح الديني الأخلاقي** ، أدت إلى انقسام الكنيسة الكاثوليكية ، وبروز إصلاحيين أمثال *لوثر ، وكلفن ، ونوكي* ، وأكّدوا على تماسك الدين والأخلاق ، ودعوا إلى تربية القوى العقلية والبدنية والخلقية ، ثمّ ظهرت **نظرية التربية الواقعية** كمدرسة جديدة ، تهتم بواقع الحياة الفعلية من جميع جوانبها ، ثمّ تلتها **نظرية الترويض العقلي** ، التي تمثلها مبادئ *لوك* ، ومن أهمها أنّ التربية الجيدة مسؤولية الوالدين ، وأنّ العقل السليم في الجسم السليم ، وأنّ شقاء بني الإنسان وسعادتهم من صنع أيديهم ، (٣) ثمّ أعقب نظرية *لوك* **النظرية العقلانية** ، التي يعدّ *هيوم* أحد روادها ، (٤) وثمّ ظهرت بعد النظرية العقلانية *لهيوم* **نظرية التربية الطبيعية** التي جسدتها أفكار *جان جاك روسو* وآراؤه التربوية التي تهتم بتنشئة الطفل تنشئة اجتماعية ، فالمبدأ الأساس الذي يؤمن به *روسو*" أنّ كل شيء هو في وضع حسن وجيد عندما يكون بيد الطبيعة ، وكل شيء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان" ،

---

(١) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٥٣٧- ٥٤١.
(٢) كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ص٢٨.
(٣) عبد الحكيم: كرام، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٥٧.
(٤) كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ص٢٨و ٢٩.

ويعتقد *روسو* أنّ مصادر تربيتنا هي الطبيعة والإنسان والأشياء ، فإذا لم تتوافق التربية الصادرة من تلك المصادر ساءت تربية الفرد. (١)

لقد استمد *روسو* مضمون كتابه "أميل" من ملاحظاته ومراقبته لما يدور بين الأطفال خاصة عند خروجهم من المدرسة ، فيصغي لأحاديثهم ويسترق السمع ويختلس الملاحظات اختلاساً ، ولهذا ينتقد انتقاداً لاذعاً المربين عندما يتمسكون بما تمده التربية للبالغين ، دون الأخذ بالاعتبار ما هم عليه الأطفال في حالة التعلم ، فهم كمن يبحث عن الرجل داخل الطفل ، دون أن يفكروا بما هو عليه في حالته الراهنة قبل أن يكون رجلاً (٢) وإنّ المدلول الأساسي للحالة الطبيعية كما يراه *روسو* هو المدلول الاجتماعي ، ويرى أنّ الحقوق الوحيدة للإنسان هي الحقوق المستمدة من الطبيعة ، وأنّ التربية تسيرها هذه القوانين نفسها ، ذلك أنّ الرجل الطبيعي هو الإنسان الذي تسيّره وتحكمه قوانين الطبيعة ، والرجل الطبيعي هو الرجل المطلق الحر الذي يعتمد على نفسه.

ثمّ ظهرت **التربية القومية** التي سادت بالقرن التاسع عشر ، ومن مفكريها *ديديرو* وتستهدف المحافظة على الدولة وتمجيدها وحمايتها من الأخطار الداخلية والخارجية ، لذلك فإنّها تركز على تنمية الروح العسكرية ، والوحدة والثروة الوطنية والاستقلال الاقتصادي ، ثمّ ظهرت الحركة **السيكولوجية في أنماء الولد** "مذهب النماء والتطور" ومن أهم روادها *هربرت جي أف* ، وقد تأثرت هذه الحركة بنظرية النشوء والارتقاء ، وترى أنّ النماء ينتج فقط من التفاعل الدائم بين الولد ومحيطه ، وركزت على التربية الفردية المباشرة ، وبأنّ تنشئة الولد يجب أن تكون من داخله وليس بفرض أحكام من الكبار ، ثمّ ظهرت **الحركة العلمية في التربية** ، ويعد *هربرت سبنسر* من روادها ، إذْ دعا إلى إدخال مناهج العلوم الصرفة في التعليم ، وتعتبر التربية في هذا المذهب من النوع النفعي ، ثمّ ظهر التأكيد على **التربية الاجتماعية** "التثقيف الاجتماعي" وتعدّ كتابات *جون ديوي* من أهم الكتابات التي أكدت على الأهداف الاجتماعية وأصول التثقيف الاجتماعي ، وبنفس هذه المرحلة والتي تعدّ المحطة الأخيرة التي يصل إليها *دور كهايم* وهي مرحلة **التربية الواقعية**" أي تربية عصر الثورة

---

(١) الحسن: إحسان محمد، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٤٩.
(٢) عبد الحكيم: كرام ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٦٢.

الفرنسية" ، والتي أطلق عليها **التربية والتنشئة المعاصرة** فظهرت كتابات *دور كهايم* والتي مثلت بالنسبة له تبعية التربية للنظام الاجتماعي. (١)

ومن تعدد أسس التنشئة الاجتماعية وتنوّع فلسفاتها ونظرياتها عبر العصور والتي يسير تطورها مع التوجهات الثقافية والاجتماعية للمجتمعات زماناً ومكاناً يعتقد الباحث أنّ دراسة النظام الاجتماعي لأي مجتمع ينبغي أن يكون على وفق نظريات تتلائم مع واقعه خاصة بالعلوم الإنسانية ، وذلك ضروري لإرساء أسس سليمة لحل مشاكله ، فهناك العديد من المحاور في المجتمع العربي متعلقة بمفهوم التنشئة تحتاج إلى البحث ، وأول هذه المحاور دور الأمومة العصرية وفوارقها عن الأمومة التقليدية ، كذلك الأبوة وما طرأ عليها من متغيرات وما هي آثار ذلك على التنشئة ، وما تأثير غياب دور الأقارب الذين كانوا مساهمين فيها عندما كانت العائلة الممتدة ، وهل عكس ذلك نتائج سلبية عميقة أم عزز التنشئة بسمات إيجابية؟ هذا إلى جانب مشكلة الرعاية الوالدية من الناحيتين الذهنية والعاطفية ودرجة التوازن بينهما ، ومدى حاجة الأطفال للحنان والعطف من جهة ، وللضبط من جهة أخرى ، وفي الضبط الأسري للصغار ، ما هي مساحة كل من العقاب والثواب بالظرف الراهن الذي سيطرت فيه المغريات على كل المؤثرات الخارجية التي يتعرض لها الطفل؟ فكيف ستكون نتائج طرفي هذه المعادلة على الطفل ، وما هي الأنماط التربوية التي ستعتمد عليها التنشئة الحديثة؟

فعملية التنشئة الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى ومن فرد لآخر ومن مرحلة لأخرى ، وبحسب الظروف الاجتماعية والدينية والاقتصادية.

---

(١) **كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ص٢٩و ٣٠.**

خامساً:☜ نظريات التنشئة الاجتماعية

في هذا الجانب من الدراسة النظرية وهو جانب التنشئة الاجتماعية ، لا بدّ من الإشارة إلى وجود اختلاف في وجهات النظر حول الآلية التي تتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى نظريات التنشئة الاجتماعية. (١)

وقد تضمنت هذه النظريات تفسيراً مفصلاً لعمليات التنشئة الاجتماعية وكيفية معالجتها من اتجاهين: اتجاه المنشأ واتجاه المنشئ والبيئة وكما يأتي:

١ - نظرية التحليل النفسي التي وضحت كيفية تكوين جوانب النفس للفرد وارتقائه بامتلاكه "الأنا الأعلى" التي تمثل الضمير الذي يحكم سلوكاً متوافقاً مع ثقافة المجتمع ، وكذلك التطوير الذي أجراه *أريكسون* على نظرية *فرويد* للتحليل النفسي باعتقاده وجود أزمات مع مراحل النمو المختلفة وهي أزمات الضد بالضد.

٢ - نظريات التعلم والتي تعدّ أهم النظريات التي خضع لأسسها تطبيع الفرد بدءاً بنظرية التعلم الاجتماعي التي يعدّها بعضهم هي التنشئة الاجتماعية بذاتها ، وكذلك نظرية التعلم بالتقليد أو التنميط والتي ترتكز على استدخال الأبناء لسلوك آبائهم أو المحيطين بهم فهم يطورون فرضياتهم حول السلوك الذي يقودهم للوصول إلى أهدافهم من خلال الرفض والقبول المتجسد بالعقاب والثواب ، وكذلك نظرية التعلم بالاشتراط الكلاسيكي.

٣ - النظرية الأساسية المهمة وهي نظرية الدور الاجتماعي ورائدها *جورج ميد* ، الذي يوضح ربط الدور الاجتماعي بالمكانة الاجتماعية وعلاقة الدور بالواجبات والحقوق ، وكذلك السلوكيات المرتبطة بالدور وعلاقتها بالتوقعات المكتسبة عن طريق التعلم القصدي أو التعلم العرضي.

٤ - نظرية *روبرت سيرز* الذي رأى أنّ نمو الشخصية يمكن قياسه من خلال السلوك ومن خلال

---

(١) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٤٣.

التفاعل الاجتماعي ، ويرى كذلك أنّ الدوافع الأولية للطفل تكوّن عقده تحفّز الطفل على التعلم الاجتماعي ، واختلف *سيرز* مع *أركسون وبياجيه* حول اللعب وأهميته في مجال النمو المعرفي.

٥ ـ نظرية النمو المعرفي *لبياجيه* والتي تناولها بشيء من التوسيع *كولبرج* ومضمونها أنّ الأطفال يستخدمون طريقة الاستدلال في حل المشاكل المنطقية.

٦ ـ نظرية التفاعل الرمزي وروادها *ميد وكولي وميلز* وتتمحور حول نشوء الذات وتعلم اللغة والتفاعل الاجتماعي وإدراك ذات الآخرين ويعدّ الفعل الاجتماعي المرتكز الذي يكوّن التفاعل الاجتماعي أساس هذه النظرية.

٧ـ نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل ، ومن روادها *سيد أحمد عثمان* إذْ رأى أنّه لا بد من وجود تعاهد اجتماعي اعتبره أساس التفاعل الاجتماعي ، وهو تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل ، أي إنّ المعطي ينبغي أن يتوقع نوعاً من الأخذ في المستقبل. (١)

يتقدم الإنسان في محاولاته العلمية لفهم المجتمع الإنساني ، لكنه بحاجة كبرى إلى جهود كثيرة عليه أن يتحملها ليبلغ في دراساته وبحوثه لمعرفة كنه المجتمع بنفس القدر الذي توصل إليه في العالم الطبيعي ، والأمر متوقف على نجاح علم الاجتماع في فهم الحقيقة الاجتماعية وتحديد أبعادها ، وتطويع هذا الفهم لابتكار تكنولوجيا اجتماعية تمهد وتيسر طريق الإنسان في عالم الإنسان.

ولكن يرى الباحث أنّ المجتمع العربي يختلف عن المجتمعات التي وضعت نظريات التنشئة الاجتماعية لمعالجة مشاكلها اختلافاً واسع الهوّة ، وبذلك فإنّ المنطق يوجب ألاّ تستمر عملية الاستنساخ الحرفية من هذه المجتمعات فما هي الفائدة التي تجنى من ذلك ؟ ويرى الباحث أن تضافر الجهود لوضع علم اجتماع عربي يحاكي طابع ثقافتنا الأصيلة ، وينطلق بالاستخلاص من الجديد وليس بالاستنساخ ، فالانغماس في نقاش وتحليل نظريات مصاغة بطابع ثقافي لمجتمعات أخرى هو استنزاف للجهد الذي لو توجه إلى دراسات عربية عن المجتمع العربي لأمكن الخروج بنظريات تتوائم مع ثقافته ، ولكان هو الأجدى نفعاً بكثير.

---

(١) **الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٢٧٥.**

الفصل الثالث

مقومات التنشئة الاجتماعية

أولاً : ✍ شروط التنشئة الاجتماعية

ثانياً : ✍ أهداف التنشئة الاجتماعية

ثالثاً : ✍ وظائف التنشئة الاجتماعية

رابعاً : ✍ آليات التنشئة الاجتماعية

خامساً : ✍ عمليات التنشئة الاجتماعية والعوامل المؤثرة عليها

أولاً:☜ شروط التنشئة الاجتماعية

شروط التنشئة الاجتماعية وقواعدها:

١ - إنّ المهمة التنشيئية تتطلب قدرات بايولوجية موروثة سليمة ، تشمل كل أعضاء الجسم ، ويعدّ ذلك متطلباً أساسياً وضرورياً لعملية التنشئة ، وتعد هذه آليات تسهل وتيسر عملية التلقين والتعلم، إذ أنّ تعطل إحداها يعيق عملية التعلم ويوّلد خلخلة في عملية تنشئة الطفل ، وسلامتها تحقق نجاح عملية التنشئة الاجتماعية ، فضلاً عن عوامل أخرى قد يعيق اختلافها في النمو عن الطبيعي ويؤثر في عمليات التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية كطول القامة أو قصرها ، وبذلك يصبح من الضروري توفر شروط بايولوجية وراثية سليمة لدى الطفل ، لكي لا تصبح عملية التنشئة صعبة أو مستحيلة أحياناً ، إذا كان الطفل غير سليم البنية معتلاً. (١)

٢ - أن يكون هناك مجتمع قائم: والمجتمع هو العالم المحيط أو البيئة التي سينشأ بها الطفل ، وهذا المجتمع ينقل من خلال الثقافة والدافعية والعلاقات الاجتماعية إلى أعضائه الجدد ما يرغب نقله ، ليتحدد في ضوئها كيف سيسلك ويفكر ويشعر الأفراد ، فلكل منهم معايير وقيم وعادات واتجاهات وأدوار ومكانات اجتماعية تمارَس في نظم ومؤسسات معروفة ومحددة ، (٢) وينبغي أن تكون وظيفة أنماط التفكير والشعور بالعمل في مثل هذا المجتمع هي تحديد الوسائل والمراحل التي يجب أن يمرّ بها الوليد الجديد ، وإنّ هذه الوسائل والطرق هي التي تشكل عملية التنشئة الاجتماعية . (٣)

إنّ وجود القاعدة الثقافية أمر ضروري ، لا يمكن أن يستكمل الوجود الاجتماعي إلا به ، لأنها تتضمن اللغة والإرشادات والرموز والمعايير والقيم والدين والمعتقدات ، ولضمان بقاء هذه القاعدة يتطلب الأمر نقلها من جيل إلى آخر ، وتعليمهم إياها بالتعليم والتلقين ، وهذه لا تتحقق إلا بالتفاعل الاجتماعي ، والتفاعل لا يتحقق إلا بوجود مجتمع ، ويرى بعض الباحثين أنّ الثقافة تعدّ قاعدة أو شرطاً رابعاً من شروط التنشئة الاجتماعية.

---

(١) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٩ و الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٢٠.
(٢) الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٩.
(٣) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٩.

٣ - وجود تفاعل اجتماعي بين الأفراد: إنّ عملية نقل الثقافة من جيل إلى جيل التي تتم بالتعلم والتلقين لا تتحقق إلا بواسطة التفاعل الاجتماعي ، والتي تبدأ من وضعها التقابلي وجهاً لوجه بشكل مباشر ، أو أحياناً بشكل غير مباشر بوسائل الأعلام مثلاً ، ومن خلال هذا التفاعل الاجتماعي المستمر بين الأبناء والأسرة يتم نقل تراثها الثقافي ، وتتحقق عملية التطبيع الاجتماعي المنطوية على اكتساب الأبناء للسلوك الاجتماعي المتبع في المجتمع ، والذي يتضمن المسموح والممنوع ، والحلال والحرام ، واللغة والإشارات والرموز ومعانيها الاجتماعية. (١)

يرى الباحث أنّ كون الطفل ذا طبيعة إنسانية ، وهو ميزة البشر دون سواهم من المخلوقات ، وتضمنت هذه الطبيعة الإنسانية القدرة على القيام بدور الآخر والشعور مثلهم والقدرة على استخدام اللغة والتعامل مع الرموز، وهذه تحقق عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

فالشرط الأول الذي هو الوجود البايولوجي بمواصفات محددة لا يمكن أن تتم التنشئة بدونه ، فكيف تتم عملية التنشئة إذا كانت العضوية لا تمتلك مؤهلات استدخال المادة التنشيئية ، أو إنها تمتلك المؤهلات لكن ليس كما يجب ، ففي هذه الحال إما ستفشل التنشئة أو تكون غير سوية تشوبها النواقص، فتصبح مخلخلة تعصف بها الانحرافات.

أما الشرط الثاني الذي هو وجود المجتمع ، فإنّ عدم وجوده سيجعلنا لا نفكر بالتنشئة أساساً ، فمع من نتفاعل ؟ وعلى ماذا ننشئ ؟ ومع من ندمج ؟ وبماذا نقتدي ؟ وعلى من نتوحد؟ ومن نحاكي ونقلد ؟ فالمجتمع هو التكوين الذي يتم فيه التفاعل ، والثقافة هي التي تصب هذا التفاعل في قوالب معينة ، وإنّ الفرد والثقافة والمجتمع ثلاثية لا يمكن فصم حلقاتها ، وبدونها مجتمعة لا تتم التنشئة.

أما الشرط الثالث وهو التفاعل الاجتماعي ، فأهميته بالتنشئة الاجتماعية واضحة فقد عاش البشر في عصوره الأولى حشوداً كالحيوانات لأنهم لم يكونوا متفاعلين ، فالتفاعل الاجتماعي القائم على الفعل الهادف يكوّن العلاقات الاجتماعية التي تنظم طابع السلوك الإنساني بالتعلم الاجتماعي ، والأخير هو أهم العمليات التنشيئية ، لا بل يعدّه بعض العلماء هو التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها.

---

(١) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٥٤.

ثانياً:☜ أهداف التنشئة الاجتماعية

تهدف عملية التنشئة الاجتماعية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لدى الأفراد هي:

١ ـ غرس النظم الأساسية في الفرد: لكل مجتمع مجموعة من النظم التي يسيّر عليها أفراده ، ويلتزمون بها تحت طائلة العقاب ، وقد توصلت المجتمعات إلى هذه النظم والتزمت بها، بعد أن أثبتت جدواها وفائدتها خلال فترة اختبار طويلة ، (١) فالتنشئة تحقق الضبط الاجتماعي لتوجيه سلوك الأفراد وتصرفهم ، وفقاً لوسائل الضبط العرفية والقانونية لتعزيز التنظيمات الاجتماعية السائدة في المجتمع ، مثل الدين والأسرة والمدرسة لتحقيق الأمن الاجتماعي، وتيسير انخراطه في الأنماط النسقية للبناء الاجتماعي ،(٢) إنّ هذا الغرس يتحقق بتهذيب الغرائز الطبيعية لدى الفرد وتعويده العادات الصالحة في الأكل والملبس والمشرب، وطرائق المعاملة مع الآخرين ، وإكسابه معلومات عن الحياة وعن مجتمعه لكي لا يخطأ ، (٣) والتنشئة الاجتماعية تهدف لتدريب النفس ، التدريبات الأساسية لضبط السلوك ، والتدريب على أساليب إشباع الحاجات وفقاً للتحديد الاجتماعي ، ومن خلالها يكتسب الفرد عادات مجتمعه وتقاليده ولغته ، ويتعلم المعاني المرتبطة بأساليب إشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية ، كما يكتسب القدرة على توقع استجابات الآخرين نحو سلوكه ، والتنشئة تهدف إلى إكساب الفرد المعايير الاجتماعية المنبثقة من أهداف المجتمع، وقيمه ونظامه الثقافي بصفة عامّة تلك المعايير التي تحكم السلوك وتوجهه ولكي يحقق المجتمع ذلك فإنّه يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الأفراد ، ويضع لهم المعاير الاجتماعية التي تساعدهم في اختبار استجاباتهم للمثيرات. (٤)

٢ ـ غرس الطموح في النفس: يسعى كل مجتمع إلى غرس أنواع الطموح المختلفة في نفوس أفراده بما يتناسب مع شخصية كل منهم ، ففي المجتمعات القديمة نجد أنّ العامل البدائي يحاول أن يغرس في ابنه الرغبة في أنّ يكون عاملاً ماهراً خلال أيام الأسبوع، وأن يكون رجلاً مؤمناً مواظباً على الذهاب إلى دور العبادة بالأوقات المحددة ، أما المجتمع العصري فإنّ هدف التنشئة يسعى للإعداد

---

(١) الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٨٧.
(٢) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦١.
(٣) شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٢.
(٤) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٨.

العملي للفرد ، لكي يكون مرتفع الكفاءة العلمية والعملية من خلال مراحل متتالية ، وذلك بتعديل الذكاء الفطري وصقله لدى الطفل عن طريق اتباع الأسلوب العملي في معاملته وتنشئته منذ بداية حياته ،(١) وأن يتعلم ما هو مفيد ونافع وما يجب أن يقوم به من أجل كسب احترام الآخرين ، فإذا كان المجتمع يقدس المعتقدات الدينية فإنّ عليه اعتناق هذه المعتقدات وممارستها فعلاً ، وأن يصبو للتعمق فيها والالتزام بها لتخدم أفكاره الطموحة التي تفيد المجتمع. (٢)

٣ - غرس الهوية في الفرد: يختلف مفهوم الهوية والطموح في المجتمع الحديث عنه في المجتمعات القديمة ، نظراً لبعدها عما يتمناه الآباء لأبنائهم طبقاً للأصل العرفي ، وتعدد فرص الاختيار أمام الأبناء حالياً ، فالتطبيع اليوم يعتمد على طموح الفرد وهويته تبعاً لاحتياجاته وقدراته التعليمية والمهنية لا تبعاً لهوية الآباء وطموحهم ، (٣) فالتنشئة بدأ تهدف إلى تحويل الكائن البايولوجي إلى إنسان أو شخص ، أي تطبيع المولود الجديد بطبائع مجتمعه وثقافته لكي يكتسب الصفات الإنسانية والشخصانية المتمثلة في عضويته الاجتماعية ، (٤) وبناءً على ذلك تستهدف التنشئة تعليم الفرد الأدوار الاجتماعية لكي يحافظ المجتمع على بقائه واستمراره ، وتحقيق رغبات أفراده وجماعاته ، و التنشئة تضع تنظيماً خاصاً للمراكز والأدوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الأفراد والجماعات ، وتختلف هذه المراكز باختلاف السن والجنس وثقافة المجتمع ،(٥) فقد هدفت التنشئة منذ الطفولة إلى إكساب الطفل مبادئ المجتمع واتجاهاته وقيمه الذي يعيش فيه حتى يتمكن من الاندماج مع أفراد هذا المجتمع، ويؤدي دوره وواجباته دون معوقات. (٦)

٤ - غرس الهوية القومية: لكل مجتمع من المجتمعات ثقافته الخاصة به ، والتي تميزه عن المجتمعات الأخرى ، فأفراد المجتمع يتكلمون لغة واحدة تجمعهم ، ولهم عاداتهم وتقاليدهم وأعرافهم وقيمهم ومعاييرهم وأنماطهم السلوكية المختلفة ، إذ تقوم عملية التطبيع الاجتماعي بغرس هذه العناصر

---

(١) شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٢.
(٢) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦٢.
(٣) الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٨٧.
(٤) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦١.
(٥) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٨.
(٦) شريف: وليد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١١.

المختلفة في نفوس الأفراد متخذة التربية بمفهومها الشامل وسيلتها في ذلك وغايتها إعداد أفراد اجتماعيين ومواطنين صالحين مثاليين ينتمون لثقافة المجتمع والأمّة التي ينتسبون إليها ،(١) وتهدف التنشئة نقل هذا التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل ضمن المجتمع ، (٢) ولهذا السبب تهدف تنشئة الطفل منذ ولادته تطبيعه لتكوين جماعات ذات أهداف واضحة وتؤمن بقيم معينة ، وتشريبة للقيم الاجتماعية الإيجابية لمجتمعه ، كالتعاون والحرية والاستقلال والثقة بالنفس والانتماء للجماعة والصدق والحب واحترام الكبير ، (٣) فهو إذن أنموذج لإنسان مجتمعه وقومه وجنسه ، وبهذا يمكننا القول عندما نعامله إنّه مثال المواطن الصالح الذي ينتمي لثقافة وطنه وأمته وقومه. (٤)

٥ - في المجتمعات الريفية التقليدية يكون أحد أهداف التنشئة الاجتماعية تأديب الأطفال لضمان لازم لبقاء البناء الاجتماعي بنزعته التي تميل إلى الخط الأبوي وعلاقات الاحترام وخصوصاً طاعة الأبناء للوالدين ، التي تندرج فيها معايير السلوك الواجب إتباعه ، والرغبة الشديدة من جانب الكبار في خلق اتجاه طبع يتسم بدماثة الخلق في أطفالهم ومن ثمّ يجعلونهم يكتسبون الشعور بالطاعة والاحترام تجاههم (٥)

٦ – تحقيق التماسك الاجتماعي برعاية الفرد وتشريبه قواعد مجتمعه ومعاييره وقيمه ، وتلقينه مهارات خاصة ، وتعليمه ما يحتاجه للتوافق والتكامل مع المجتمع ، ولكي ينمي قدراته ويشبع حاجاته، فيندفع للمشاركة مع أفراد مجتمعه مشاركة وجدانية تعاونية فيما بينهم ، وبذلك بتحقيق التماسك الاجتماعي. (٦)

٧ - تستهدف التنشئة تحقيق التماسك الاجتماعي عندما يتشرب الفرد قواعد مجتمعه ومعاييره وقيمه بواسطة التنشئة الأسرية بعدها يندفع للاشتراك بقاسم مشترك أكبر مع أبناء مجتمعه المتشربين

---

(١) **الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٨٧.**
(٢) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦١.**
(٣) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٢.**
(٤) **ناصر: ابراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص٥٧.**
(٥) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦١.**
(٦) **نفس المرجع السابق ، نفس الصفحة.**

بقواعد مجتمعه وقيمه ، عندئذٍ تتبلور مشاركة وجدانية تعاونية فما بينهم ، ومعها يتحقق التماسك الاجتماعي. (١)

ويرى الباحث أنّ أهم أهداف التنشئة هو تحويل الفرد من كائن تتمحور كل دوافعه واتجاهاته وميوله نحو ذاته ، إلى شخص تحرر من ذاته الأنوية ويشعر ويتصرف بكيان ذاته الاجتماعية ، ومن الأهداف أيضاً ما ينطوي مضمونها على ضبط سلوك الفرد ضمن قيود الجماعة ونظمها وقولبته بقالب المجتمع الذي يعيشه ، وأهداف أخرى تسعى لتحقيق منافع للفرد ضمن الجماعة تمهيداً لحياته المقبلة الشخصية والمهنية ، وأخرى توجه الفرد توجيهاً قومياً ليحقق هويته القومية ضمن مجتمعه وثقافته وأمته وقومه فيتشرب ثقافتهم وقيمهم ومعاييرهم ، وأهداف أخرى تسعى لتحقيق التماسك من خلال المشاركة الوجدانية والتفاعلات بين الفرد ومجتمعه ، فالتنشئة الاجتماعية يمكن تصورها كعملية صياغة أفراد في قالب اجتماعي بحيث يتصرفون ضمن إطار هذا القالب دون أن يقيدهم أو يزعجهم ، وينقلون صورته فيما بين أجيالهم.

---

(١) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦١.**

ثالثاً:☜ وظائف التنشئة الاجتماعية

تعمل التنشئة الاجتماعية على تحقيق الوظائف الآتية:

١ - اكتساب العناصر الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ، من رموز ومعرفة وفكر ومعتقدات وقيم ومعايير واتجاهات ومهارات وكافة أنماط السلوك ، وهذه ستشكل البناء الأساسي لتكوين شخصيته، وهو ما يُظهر التباين في الأنماط الشخصية على أساس تمثل الفرد للأنماط الثقافية ، والفوارق الفردية والاجتماعية ، ويتحقق ذلك بتوحّد الطفل مع الأنماط الثقافية المذكورة آنفاً في مجتمعه ، وهذا يعني أنّ وظيفة التنشئة مساعدة الفرد على جعل ثقافة المجتمع جزءاً منه ، لذلك تشمل عملية التنشئة جميع الخبرات الاجتماعية التي سيتعلمها الطفل والمراهق والراشد في البيت والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها. (١)

٢ - التكيف مع البيئة الاجتماعية وخاصة من ناحيتي العضوية والانتماء ، فهو ينتمي إلى أسرة وإلى عشيرة وإلى بلدة وإلى وطن، فتهدف التنشئة إلى إعلاء رابطة الحب بين الطفل والأم أولاً ، ثمّ تدريبه على الاستقلال وتحمل المسؤولية ضمن المجتمع ، وذلك بإكسابه نسقاً من المعايير الأخلاقية التي تنظم العلاقات بين الفرد وأعضاء الجماعة إذ يستحيل النمو العقلي للإنسان العاقل بدون التفاعل الإنساني. (٢)

٣ – التدريبات الأساسية لضبط السلوك وأساليب إشباع الحاجات وفقاً للتحديد الاجتماعي فتساعد التنشئة الاجتماعية على اكتساب الطفل نسقاً من المعايير الأخلاقية لتحقيق عملية الضبط الاجتماعي بالنسبة للمجتمع ، بالامتثال لقواعده وقيمه ومثله ، وذلك بتبني الفرد لقيم الجماعة وثقافتها ، والتي تتمثل بنقل ثقافة المجتمع إلى الأفراد. (٣)

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٢و ١٣ ، و العمر: معن خليل وآخرون، ٢٠٠٦م، مرجع سابق ص١٩٠.**

(٢) **غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٣٥٤، و شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٣، و العمر: معن خليل وآخرون، ٢٠٠٦م، مرجع سابق ص١٩٠.**

(٣) **دبابنة: ميشيل وزميله، ١٩٨٤م ، مرجع سابق ص٤٩، و شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٣.**

٤ – تعمل التنشئة على تحويل الفرد ككائن بايولوجي إلى الشخص ككائن اجتماعي ، وفي الوقت نفسه تنقل ثقافته من جيل إلى الجيل الذي يليه وبذلك تحافظ على خصائص المجتمع. (١)

٥ ـ تعليم الطفل أساليب إشباع حاجاته الأولية وتحويله إلى إنسان ناضج يدرك معنى المسؤولية ، فالتنشئة الاجتماعية تهدف تغيير الحاجات الفطرية إلى حاجات اجتماعية وتغيير السلوك الفطري ليصبح الفرد إنساناً اجتماعياً يتعلم أخلاقيات المجتمع الذي يعيش فيه، ويتقبل المكانة الاجتماعية التي يحددها له المجتمع. (٢)

٦ – تعلم الأدوار الاجتماعية المتوقعة بحسب جنس الفرد ومهنته ومركزه الاجتماعي. (٣)

٧ ـ تعد عملية التنشئة الاجتماعية بمثابة وسيلة لاستمرار المجتمع وهي السبيل إلى تحديد الحياة بمستوياتها المادية والاجتماعية والأخلاقية ، إذ لا يمكن أن تتراكم الخبرات أو الثقافة من غير تفاعل الأجيال بعضها مع الآخر ، وهذا يؤكد أنّ التفكير والقيم والثقافة لا تنقل عن طريق الوراثة. (٤)

يرى الباحث إنّ خلاصة ما ذكر سابقاً يوضح لنا أنّ الوظيفة الظاهرة للتنشئة الاجتماعية هي تحويل الفرد إلى شخص ، كما وصفها بذلك فؤاد البهي السيد ، من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التي نعرفها ، وهناك وظيفة أساسية أخرى ، هي حصيلة تلك العمليات ، وهي ما ينتاب الكائن الحي ، أي التأثير الذي تحدثه التنشئة بالكائن الحي وما يحدثه ذلك التأثير من تغيرات تكسبه خصائص جديدة تختلف عما كان عليه ، إذ تجعله إنساناً يتصرف بسلوكٍ تحكمه قيم ومعايير الجماعة، ويمتلك شخصية لها ذاتها الاجتماعية ، ويؤدي أدواراً من مواقع مختلفة ، تمزج شخصه بالمجتمع ويلتزم بما تقرّه وتسير به الجماعة.

---

(١) **الزعبي: أحمد محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١٠٠.**
(٢) **دبابنة: ميشيل وزميله، ١٩٨٤م ، مرجع سابق ص٥٠، و شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٣.**
(٣) **الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٢٥.**
(٤) **غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٣٥٤، و شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٣.**

رابعاً:☜ آليات التنشئة الاجتماعية

إنّ آلية كل نشاط أو نظام هي عبارة عن وسائل تحقيق هدف ذلك النشاط أو النظام ، و التنشئة الاجتماعية آلياتها ما هي إلا وسائل تحقيق أهدافها ، إذ لكل هدف وسيلة خاصة به تتناسب مع متطلباته وموقعه في المجتمع ، فمن أجل تحويل المولود الجديد إلى إنسان يكون التعليم كوسيلة لتحقيق هذا الهدف ، الذي هو قاعدة تبنى كافة السلوكيات عليه ، وتتحقق من خلاله معظم الأهداف الاجتماعية الإضافية الأخرى، ومن جملة هذه الآليات هي:

١ ــ **التعلم الاجتماعي:** يتدرج سلوك الطفل بالتعلم من الغريزي الحيواني إلى العواطف الإنسانية الكاملة بمراحل ، فهو في منزلته الأولى طفلاً يخضع باندفاع لإشباع غرائزه ولا سيطرة لإرادته في ضبط نزعاته ، وبالمنزلة الثانية يخضع لنظام المربي الذي يعاقبه إذا أخطأ ويثيبه إذا أصاب ، فيتألم للأولى ويُسرّ للثانية ، فيأخذ من الألم والسرور مقياساً لسلوكه ، فتنتظم حياته على ما يحققه له الدافع من منفعة أو ألم ، فيتعلم الحد من نزواته لتجنب الخطأ حتى لو كان راغبه ويقوم بما يرضي المربي حتى لو كان كارهه ، وفي المنزلة الثالثة يكتمل نموه العقلي وتتسع مداركه ويتفاعل ويندمج بالمجتمع ، فيشخص السلوك الذي يستحسنه المجتمع عن الذي يستهجنه ، فيُدخِل في سلوكه عامل جديد هو إرضاء المجتمع ، فيَقدُم على ما يمدحونه ويتجنب ما يذمونه ، وبذلك تبدل العقاب والثواب المادي إلى نوع جديد معنوي ، وهذا يدفعه لأن تكون سلوكياته خاضعة لرقابة المجتمع وأحكامه وأعرافه وتقاليده ومعاييره وقيمه ، فيسلك ما يُرضي المجتمع حتى لو كان كارهاً له ، ويبتعد عما لا يرضي المجتمع حتى لو كان في نفسه راغباً به ، وهنا يأخذ صفة الشخص الاجتماعي ، أما المنزلة الأخيرة فهي التي ينظر فيها الفرد إلى نفسه ويجردها من كل المؤثرات ، فيقيّم سلوكه بما يرضي ضميره ويسمو إلى المثل العليا التي ينشدها الضمير والوجدان ، وبذلك يكون قد وصل إلى كمال النفس ، وامتلاك العواطف الإنسانية و الذات الاجتماعية (١) تلك العواطف التي هي المفتاح الموجه للسلوك لدى الإنسان.

---

(١) سعيد: محمد مظهر، علم النفس الاجتماعي من الإسلام والعالم الحديث ط٢ـ مكتبة نهضة مصر بالقبالة ــ القاهرة ١٩٤٥م ص٤٧و ٤٩.

إنّ حياة الطفل الاجتماعية تعتمد في نموها على نمو وتطور علاقته بالأطفال وبالراشدين وبالجماعة وبالثقافة ، وذلك أنّ العلاقات الاجتماعية بهذه الصورة هي الأساس الأول للحياة النفسية الاجتماعية ، ويرى *فؤاد البهي السيد* أنّ موضوع التنشئة الاجتماعية في جوهره ، هو تربية الأطفال ليصبحوا راشدين يسهمون في أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه ، وهذا حتماً يؤدي إلى التعلم الاجتماعي. (١)

والتعلم يعني إكساب الفرد خبرات ومهارات لم يكن يعرفها ، ولم يخضع لها سابقاً ، وعندما يتحقق له ذلك فإنّه يكتسب عضوية مجتمعه ، متضمنة سلوكيات وأفكار واتجاهات ومواقف ومعتقدات، حصل عليها من خلال تفاعله المباشر مع مؤسسات التنشئة ، لتجعله قادراً على مواجهة ظواهر الحياة ومشكلاتها والتعامل معها، فالتعلم هنا آلية تستخدم في تحقيق أهداف صيرورة التنشئة، عندئذٍ يصبح الفرد مؤنَّساً وصاحب شخصية مستلهمة عناصر تكوينها من محيطها الاجتماعي ، وللتعلم الاجتماعي شروط هي:

أ- التمييز: أي أن يكون للفرد قدرة التفريق الإدراكي والمعرفي بين ما هو جديد وقديم ، وقابليته على تشخيص التي أظهرت الشيء وجعلته جديداً ومختلفاً عما موجود في محيطه ، وقادر على تحديد الشيء بدقة وبصدق. (٢)

ب-المكافئة والعقوبة: يستخدم المنشئ أسلوب المكافئة والعقوبة مع المنشأ ، فيعزز السلوك الجيد بالمكافئة ، والسلوك غير الجيد بالعقاب ، ووجد أن المكافئة أكثر فاعلية من العقاب في تهذيب وبناء شخصية الطفل ، كما لوحظ بشكل عام أنّ التعلم الاجتماعي يتقدم أسرع عندما تكون نسبة المكافئات أعلى من نسبة العقاب في تعلم الطفل. (٣)

ج-فرض العقوبات الصارمة: يرى علماء النفس أنّ العقاب قد يكبت سلوكاً معيناً بصفة مؤقتة لأنّه يضعف الدافعية لأداء العمل ، وتوضح دراسات *نشرس ، وسولمان* أنّ هذا الموقف إذا كان صحيحاً فإنّه يكون تحت ظروف محددة جداً ، بل إنّ العقاب قد يؤدي إلى تعلم غير

---

(١) **الخطيب: محمد بن شحات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٩٤.**
(٢) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦٣.**
(٣) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص١٨٤.**

مقصود ، فيتعلم الطفل أن ينكر أفعالاً قام بها لكنه يتوقع أنّ يعاقب عليها ، فهرباً من العقاب ينكرها وقد يتكرر هذا الأمر فيصبح عادة سلبية. (١)

يحدث تعلم السلوك بالملاحظة من خلال عملية الاتصال ، فحينما يلفت سلوك شخص ما في موقف معين انتباه شخص آخر ، فالأخير يرى هذا السلوك أو الأداء في هذا الموقف جديداً عليه ، فيحاول تمثيله في ذاكرته ، عندها يصبح رمزاً محفوظاً في الذاكرة تستدعيه في مواقف مشابهة لأدائه، ويبيّن ذلك *باندورا* فيقول: "الملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من أولئك الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلون بأمور أخرى".

من خلال التعلم الاجتماعي يزود الفرد بالاتجاهات والقيم التي تيسر له القيام بأدواره الاجتماعية ، وبأنماط السلوك التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع ، فدور التعلم يختلف باختلاف مراحل النمو ، إذ يصل أقصى تأثير له في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى ، ويؤكد *روتر* أنّ التعلم الاجتماعي يحقق حاجات أساسية في التنشئة الاجتماعية للفرد هي: تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية، والسيطرة ، والاستقلال ، والحب ، والعطف ، والراحة البدنية. (٢)

٢ - **التقليد والمحاكاة:** يعتمد الأطفال في سلوكياتهم المختلفة على مرئياتهم ومسموعاتهم خاصة مشاهداتهم القريبة في البيت أو في المدرسة أو في المجتمع المحيط بهم ، وفي هذه المرحلة بالذات فإنّ تحكم اللاشعور في تشكيل أنماط الذي يقتدون به قد تكوّن أكبر أثر من الشعور ، وفي الوقت نفسه فإنّ نمط القدوة هذا ينتقل تدريجياً من اللاشعور إلى الشعور مع تقدم الفرد في السن وزيادة مكتسباته الاجتماعية والعقلية ودخوله إلى مستوى الاعتماد على الذات أكثر فأكثر.

ويرى بعض الباحثين أنّه على الرغم من وجود اتجاهات قوية تؤكد أنّ الإنسان يرث ميلاً فطرياً إلى محاكاة أفعال غيره من الناس وحركاتهم بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ، فإنّ المحاكاة تعدّ من وجهة النظر العلمية دافعاً مكتسباً يتعلمه الإنسان ، لأنّه يرى أنّ من صالحه أن يتعلمه ، ذلك أنّ هذا

---

(١) رويدار: عبد الفتاح محمد، علم النفس الاجتماعي "أصوله ومبادئه" – دار النهضة العربية – بيروت ١٩٩٤م ص٨٩.

(٢) الفارس: محمد سليمان، أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وتأثيرها في شخصية المراهق وسلوكه – رسالة دكتوراه – سورية – جامعة دمشق – كليّة الآداب والعلوم الإنسانية ٢٠١١م ص٣٤.

الدافع الاجتماعي يقوم على عجز الإنسان وقلة حيلته وإلى حاجته في سنينه الأولى من حياته إلى من يرعاه. (١)

ومن جانب آخر يلاحظ أنّ الأبوين يقومان بسرد أحاديث وقصص عن حياتهما الماضية ، هذا السرد ما هو إلا تقديم دروس وعبر سمعية لأبنائهما لكي يحذوا بها ويتصرفوا مثلهم أو يتشبهوا بهم أو يقلّدوهم ، مثل هذه الحالة اللاشعورية يكون التعلم قد حقق أهدافه في نقل الخبرة والمعرفة والمواقف والاتجاهات والمعتقدات من جيل إلى آخر ، وهناك حالة يقوم فيها الأبناء بتقليد آبائهم من خلال بعض صفاتهم المميزة لهم ، مثل الصوت أثناء الحديث مع الآخرين ، أو عند الانفعال وردود الفعل ، إذ إنّ الطفل يكون سريع التقليد والتعلم ، وأنّ تعلم السلوك عند كثير من الأطفال إنما يتم من خلال التأثر بالقدوة والمَثَل.

٣ – **توجيهات مباشرة**: إنّ العديد من السلوكيات والمهارات والمواقف والاتجاهات يتم اكتسابها وتعلمها بشكل مباشر، فعند بداية تسجيل الطفل بالمدرسة ، يعلمه أبواه طاعة المعلم واحترامه ، وأن يكون لطيفاً معه ، هذه هي بداية التوجيه المباشر لمتطلبات دور التلميذ ، والحالة نفسها عندما يعلم الأبوان أبناءهم كيف يأكلون بالشوكة والسكين، أو كيف يرتدون ملابسهم بمفردهم دون مساعدة أحد ، وكيف يتحدثون مع الآخرين ، وكيف يفكرون بالأمور التي تواجههم، ويعلمونهم ما هو ممكن وما هو غير ممكن ، وما هو مسر وما هو محزن أو مضرّ ، والتوجيه المباشر قد لا يصل من المنشئ إلى المنشأ من المرة الأولى ، بل قد يتكرر عدّة مرات لحين تفهمه وتعلمه ليصبح جزءاً من خبرة المنشأ أو قسماً من معرفته. (٢)

إنّ التوجيهات المباشرة ليست بالضرورة من الأبوين حصراً ، فقد تصدر من فرد يتولى تنظيم الجماعات وإدارتها وتوجيهها على الرغم من أنّه ليس زعيماً سياسياً ولا قائداً عسكرياً يسوس الناس على وفق إرادته ورغبته ، إنما هو إنسان يحمل في ضميره ووجدانه حبّ مساعدة الناس على حلّ

---

(١) **الخطيب: محمد بن شحات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٤٣و ٤٧.**
(٢) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٦٥.**

مشاكلهم ، من خلال العلاقة الإنسانية التأثيرية المتبادلة بينه وبينهم ، عندما ينضمون إلى الجماعة التي يتولى ريادتها ، ويرى بعض الباحثين أنّ الريادة تحتل المركز الأول في أي جماعة كانت ، إذ تعدّ القوة المسيطرة والموجهة للعمل الجماعي (١)، وينطبق ذلك على جماعة اللعب أو جماعة النظائر أو جماعة الرفاق أو الشلة من المراهقين.

٤ – **اكتساب الأدوار الاجتماعية وتعلّمها:** إنّ الدور الاجتماعي هو تتابع نمطي لأفعال متعلمة يقوم بها فرد من الأفراد في موقف تفاعلي ، وبذلك يرتبط الدور الاجتماعي للفرد المعين بالأدوار الاجتماعية للأفراد الآخرين ، كما يرتبط الدور بالمركز الذي يحتله ذلك الفرد والتأثر والتأثير الذي يحدث بينهما ، وبذلك يصبح المركز الاجتماعي تنظيماً اجتماعياً لمجموعة من التوقعات الخاصة بالدور الاجتماعي ، وهذه التوقعات نوعان: حقوق وواجبات ، فالحقوق هي الأنماط السلوكية التي يتوقعها القائم بالدور ممن يقوم بالدور الاجتماعي المقابل له ، والواجبات هي الدور الذي يقوم به المقابل ، ونستطيع توضيحها بالطفل وأمه: فالوليد يمثل مركز الطفل ، وأمّه تمثل مركز الأم ، فالطفل في مركزه يقوم بدور معين كأن يصرخ أو يتحرك حركة تجلب الانتباه ويتوقع حقوقاً معينة ممن يحتل مركز الأم ، والأم في مركزها تقوم بأنماط سلوكية معينة نحو طفلها تعدّ واجباً عليها. (٢)

والأدوار نوعان إما موروثة أو مكتسبة ، فالموروثة تعطى للفرد فور ولادته أو بلوغه عمراً معيناً ، وهذا ينجم عن مزايا عديدة كالعمر والجنس والعرق والمهنة والدين والطبقة الاجتماعية ، أما الدور المكتسب فهو مفتوح أمام كل من يتمتع بالمستويات والمؤهلات ، وفي المجتمعات الحديثة تكثر الأدوار المكتسبة ، إذ إنّ التحصيل والاكتساب يتم بواسطة الفطنة الفطرية أو الحرفة أو الحظ. (٣)

إنّ الطفل يكتسب الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته مع أفراد لهم مغزى خاص بالنسبة لحياته كالوالدين ، ويظهر دورهم واضحاً في اتجاهين: الأول هو التفاعل الاجتماعي المباشر معه والثاني هو ما يمثلونه في مراحل نمو الذات عنده.

---

(١) **الخطيب: محمد بن شحات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٦٦.**
(٢) **النجيحي: محمد لبيب، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص١٤٥.**
(٣) **نسبيت: روبرت وزميله، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص١٦٦.**

إن عملية اكتساب الأدوار الاجتماعية أو التعلم الاجتماعي بصفة عامّة ليست مسألة معرفية فقط بل هي ارتباط عاطفي يوفر عوامل التعلم الاجتماعي ، وعليه فإنّ عملية اكتساب الأدوار الاجتماعية تتم بثلاث طرائق هي: (١)

أ- التعاطف مع الأفراد المهمّين والمحيطين بالطفل: وتعني قدرة الطفل على أن يتصور أو يتمثل مشاعر أو أحاسيس شخص ما في موقف معين.
ب- دوافع الطفل وبواعثه على التعلم: وهذا يعني أن الطفل يحرص على التصرف والسلوك على وفق ما يتوقع أبواه ، ويتجنب ما لا يقبلونه ، عندما يكون بينهما وبينه ارتباط عاطفي.
ج- إحساس الطفل بالأمن والطمأنينة: إنّ هذا الشعور يجعل الطفل أكثر جرأة في محاولة تجريب الأدوار الاجتماعية المختلفة وخاصة في مجال اللعب ، فيمثل دور المعلم أو دور الأب بحرية وطلاقة تيسر له أن يتعلم الكثير عنهما وعن التعامل معهما.

أما العمليات الضمنية في التفاعل الاجتماعي والتي عن طريقها يكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية فهي: (٢)

أ- التعلم المباشر: يلجأ المحيطون بالطفل إلى تعليمه وبشكل مباشر ومقصود أدواراً اجتماعية وأنماطاً سلوكية تتناسب مع جنسه وعمره ، فالأبوان يعلمان ابنهما الذكر أنّه لا ينبغي له أن يرتدي ملابس بنات ، وكذلك يعلمان أطفالهما أن ما يسمح به من سلوك بعمر عامين قد لا يكون مسموحاً بعمر خمس أو ست سنوات ، كما يعلمونهم قيماً ومعايير مرتبطة بمكانتهم الاجتماعية وذلك من خلال تعليمهم إياهم لأدوارهم الاجتماعية.
ب- المواقف: كثيراً ما يتعلم الطفل أدواره الاجتماعية عن طريق ما يتعرض له من مواقف يسلك فيها سلوكاً مناسباً لما هو متوقع منه ، فيلقى التأييد من الذين يتفاعل معهم ، أو يسلك سلوكاً منافياً لذلك التوقع فيواجه بالمعارضة وطلب التغيير فيعدل سلوكه وفقاً لهذا ، ويتعلم أدواره من هذه المواقف المباشرة وفي تشابه لنظرية التعلم.

---

(١) دبابنة: ميشيل وزميله، ١٩٨٤م ، مرجع سابق ص٦٢.
(٢) الرشدان: عبد الله ، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٩٢.

ج- اتخاذ الآخرين المهمين نماذج: يعطي الآخرون المهمون معنى للأشياء والموضوعات عن طريق استعمالهم لها ، فيتعلم الطفل أدواراً اجتماعية وأنماطاً سلوكية من خلال تقليده للمحيطين به ، ويتعلم معاني تلك الأشياء والموضوعات ، فعندما يعبرون في تفاعلاتهم الاجتماعية عن توقعاتهم عن الأشياء والموضوعات والأشخاص الموجودين في البيئة ، فإنّ الطفل يتعلم هذه التوقعات ، ويكتسب ما قد يعكسونه من اتجاهات نحو هذه الأشياء والموضوعات واهتمامهم بها وبأصحاب هذه المكانات وعن مدى تقديرهم لها ، كاتجاهاتهم واهتماماتهم بالأسرة والمدرسة والمعلم والطبيب..إلخ

وتتم عملية اكتساب ونمو الدور الاجتماعي للطفل وفق المراحل الآتية: (١)

أ- المرحلة الذاتية: يتركز وجود الوليد البشري بدأ على إشباع حاجاته ، فيجد الآخرين محققين له تلك الحاجات ، فكل فرد وكل شيء بالبيئة المحيطة به له هدف في إشباع حاجات الطفل بطريقة ذاتية مركزة حول تلك الحاجات ، متجاوزة القانون الطبيعي أو العادات الاجتماعية أو إمكانية الإشباع بطرق غير مباشرة ، هذه الذاتية تتعارض مع الواقعية التي تأخذ بالحسبان الظروف الحقيقية في هذا العالم.

ب- المرحلة المطلقة: إنّ الانتقال من المرحلة الذاتية إلى المرحلة المطلقة يتطلب من الطفل أمرين أساسيين هما: أولاً إكبات بعض دوافعه إذا أراد لحاجاته الأساسية أن تلقى الإشباع ، وثانياً إدخال الآخرين في حساباته إذا أراد القيام بالأفعال التي يود القيام بها ، أي أنْ يسلك سلوكاً اجتماعياً بملاحظة القواعد والقوانين لمجتمعه ، ليتاح له إشباع حاجاته وتحقيق رغباته.

ج- مرحلة التعامل المشترك بينه وبين الآخرين ، بهذه المرحلة يستطيع الطفل القيام بأنواع من التمييز أكثر عمقاً ودقة ويتحدد سلوكه تبعاً لهذا التمييز مثلاً ينظر لأمه أنّها أحياناً راضية وأخرى غير راضية ، وأحياناً متشددة وأخرى متسامحة ، فيرى تغير أدوارها عن المتوقع الذي ستستجيب به لأفعاله ، مما يدعوه بهذه المرحلة أنّ يبني سلوكه مع الآخرين على أساس

(١) **النجيحي: محمد لبيب، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص١١٤ ـ ١١٦.**

هذا التعامل المشترك المبني على اعتبارات التأثر والتأثير بين دوره وبين الأدوار الأخرى ، ويكوّن هذا التوقع أنواع السلوك المناسبة من جانب الطفل ومن جانب الآخرين، وهكذا يتغير التوقع الثابت لسلوك الأفراد إلى معرفة اتجاهات الأفراد السلوكية في كل موقف.

إنّ المراحل الثلاث لنمو الدور الاجتماعي هي مراحل متداخلة وتحدث تدريجياً ، ولا يمكن بأي حال الفصل بينها ، وإنما يتم ذلك للإيضاح العلمي، إذن يتجلى جوهر التنشئة في تقبل المعايير وأداء الأدوار ، إذ على كل فرد أن يتعلم أداء الأدوار المختلفة في الحياة ، ويتضمن تعلم الدور مظهرين في الأقل، أولهما يجب أن يتعلم أداء الواجبات ويطالب بامتيازات الدور، وثانيهما يجب أن يكتسب المواقف والمشاعر والتوقعات المناسبة للدور، وهذا المظهر الأخير يعدّ أكثر أهمية من الأول ، ويبدأ التدريب على الدور بالنسبة لمعظم الأدوار المهمة منذ بداية الطفولة المبكرة ، عندما يبدأ الفرد بتكوين مواقف نحو مختلف الأدوار والمراكز ، فالأطفال يلعبون ويراقبون ويسمعون ويقرأون ويصغون إلى أحاديث الأسرة ، ويشتركون في مختلف شؤون الحياة اليومية ، وفي جميع هذه التجارب يكونون تدريجياً صورة عن كيفية تصرف الآخرين ، ويتعلمون أدوارهم، إن الجزء الحيوي من إعداد الفرد للدور هو تطور الموقف والرغبات التي تجعل الدور جذاباً. (١)

من خلاصة ما مرّ ذكره يرى الباحث أنّ عملية التعلم الاجتماعي تعدّ الأساس في كل آليات عملية التنشئة الاجتماعية ، إذ إنّ مشاركة الفرد في عمليات التفاعل الاجتماعي يقوده للتعلم حكماً ، هذا فضلاً عن أنّ الفعل الاجتماعي الذي هو نتاج التفاعل الاجتماعي يعلمه السلوك الاجتماعي المتوافق مع الجماعة ، وكذلك يكتسب بالتعلم قيم مجتمعه ومعاييره وعاداته وثقافته ، ويكمل ذلك التقليد والمحاكاة التي يمارسها الطفل من مشاهداته ومسموعاته داخل أسرته أو مع أصدقائه أو في مدرسته ، كما أن اكتساب الفرد لأدواره الاجتماعية وممارستها هو الآخر يخضع للتعلم ، فضلاً عن التماثل مع تلك الأدوار بدوافع ومحفزات تسوقه لممارستها وفقاً لمراحل يتقدم بها الطفل تدريجياً وقد يجابه بها معوقات ، ولكن يجب أن يجتازها للمرحلة اللاحقة.

---

(١) **الكبيسي: سناء عبد الوهاب، التنشئة الاجتماعية في رياض الأطفال – دراسة ميدانية- رسالة دكتوراه – جامعة بغداد – كليّة الآداب ٢٠٠٨م ص٥.**

خامساً:☜عمليات التنشئة الاجتماعية والعوامل المؤثرة منها

عمليات التنشئة الاجتماعية:

إنّ المعنى العام للتنشئة الاجتماعية على وفق المنظور السوسيولوجي هي عبارة عن العمليات التي يتحول بها الفرد إلى شخص ، أما المعنى الخاص التفصيلي لها فهي حصيلة تلك العمليات أو كنهها ، والحصيلة تعني ما ينتاب الكائن الحي من تغيرات تكسبه خصائص جديدة أو وجهة معينة(١) وعندما نقول حصيلة العمليات التي تنتاب الفرد فهذا لا يعني أننا نراها كيف تؤدي فعلها رؤيا العين ، بل نلمس آثارها أي ما تحدثه هذه العمليات من نتائج ، لأنّ عملية التعليم هي عملية افتراضية فلا نشاهد أو نكتشف بحواسنا فسيولوجيتها على الفرد ، بل نلمس الآثار والنتائج، فما يحدث داخل الكائن الحي لا نعرفه ، ولا نستطيع أن نطلع على ما يجري داخل فكر وأنسجة وحواس وأعضاء المتعلم من متغيرات فيزياوية أو كيماوية ، ولكن نشاهد ونلمس التغيير على المظاهر السلوكية والتصرف المعرفي للمتعلم بعد عملية التعليم (٢) ، وفيما يأتي عمليات التنشئة الاجتماعية:

١ ـ **التعلم الاجتماعي:** إنّ التنشئة الاجتماعية هي حصيلة عمليات متعددة ، وقد تكون عملية التعلم الاجتماعي أهمها إلا أنها ليست العملية الوحيدة ، ويختلف دور التعلم الاجتماعي في التنشئة عن مجرد النمو الاجتماعي ، لأنّ التعلم نمو موجه لإعداد الطفل للمجتمع الذي ينتمي إليه ، ويدل على ما يكسبه الطفل من عادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه ، حتى يتوافق فهمه وإدراكه للعالم الخارجي مع إدراك هذا المجتمع وحتى يفسر خبراته بإطار ذلك الإدراك إذ أنّ الإدراك يتأثر بالبيئة الاجتماعية وثقافة المجتمع ، ويضيف *اليافي* أنّ هناك طرازاً للإدراك لكل مجتمع يختلف عن غيره (٣)

كما يختلف دور التعلم الاجتماعي في عملية التنشئة تبعاً لاختلاف مراحل النمو ويصل أقصاه في الطفولة المبكرة والوسطى ، ويحقق التعلم الاجتماعي بحسب نظرية *روتر* ست حاجات هي: تأكيد

---

(١) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٤٣.**
(٢) **الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص٢٤٩و ٢٥٠.**
(٣) **اليافي: عبد الكريم، ١٩٦٤م، مرجع سابق ص٥٣٠.**

المكانة الاجتماعية ، والحماية ، والسيطرة والاستقلال ، والحب ، والعطف ، والراحة البدنية ، والتعلم الاجتماعي الذي يحقق هذه الحاجات ينحو بالتنشئة الاجتماعية على وجهتها الصحيحة، كما تؤكد نظرية *البورت* الخاصة بالاستقلال الوظيفي على أهمية الدوافع الاجتماعية وما يصاحبها من تعلم اجتماعي في التنشئة ، وإنّ هذه الدوافع الاجتماعية تنشأ في إطار أي دوافع سابقة ربما الدوافع الفطرية ثمّ تستقل عنها وظيفياً خلال مراحل نمو الفرد، كما يؤكد *سيوارد* على أهمية التقمص في التعلم الاجتماعي ، حيث يتقمص الطفل خلال تنشئته الاجتماعية ادوار الكبار في سلوكهم الاجتماعي ، وتعدّ عملية التقمص هذه من أهم العمليات التي تعتمد عليها التنشئة الاجتماعية في إكساب الطفل قيمه المختلفة خاصة قيم والديه. (١)

٢ ـ **عملية تكوين الأنا والأنا الأعلى:** تتكون الأنا عند الطفل الصغير حين يكون مدفوعاً بما يسميه بعض الباحثين بعوامل الحصول على اللّذة والابتعاد عن الألم وما يسميه بعضهم الآخر "غرائز" وقد اتفق الجميع على أنّ منبع الدوافع الأساسي أو العوامل هو الطاقة الغريزية ويمكن القول إنّ الطفل من الناحية النفسية ما هو إلا مجموعة دوافع فطرية، ويريد أن يحقق هذه الدوافع وذلك عن طريق اتصاله بالعالم الخارجي وتفاعلاته مع هذا العالم وما فيه من قوى ومقاومات ، وأشياء ساكنة، وأخرى متحركة، وكائنات حيّة، وأخرى ميتة، وسلطات فردية، وأخرى اجتماعية، تارة تعاقب ، وتارة أخرى تثيب، وهي توقع عقابها وثوابها بأساليب مختلفة، يؤدي التفاعل مع كل هذا ومع غيره إلى تكوين النفس الشعورية أو الـ"أنا". (٢)

أما الجزء الآخر من النفس وهو "الأنا الأعلى" أو الذات العليا والذي يتكون بانفصاله من (الأنا) وهي في مراحل تكوينها الأولى ، وطريقة تكونه أنّ الطفل في بداية حياته يلتزم بالقواعد الأخلاقية خوفاً من العقاب الخارجي ، أو لاعتبارات اجتماعية خارجية ، أو لمجرد وجود أيّ من أرباب السلطة، ولكن بالتقدم في العمر يتم ضبط سلوك الطفل بضوابط داخلية أو معايير داخلية حتى في غيبة السلطة الخارجية ، وتعرف هذه العملية بعملية الامتصاص ، إذ إنّ الطفل يعجب بقوة السلطة ويتمثل بخصائصها ويقلدها ، فيقوم بامتصاص خصائص السلطة وإسقاطها على الخارج ، وهاتان العمليتان

---

(١) الزعبي: احمد محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص٩٧و ٩٨.
(٢) الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٤٥ وحافظ: عباس، بلا، مرجع سابق ص٣٠.

مهمتان تكونان الأنا الأعلى أو الذات العلي ، إذ يقوم الطفل دون أن يشعر ، بتحكيم هذه السلطة بسلوكه. (١)

مما تقدم نرى أنّ التنشئة الاجتماعية ترتبط في نشأتها وتطورها بعمليتين رئيستين هما عملية تكوين الأنا وعملية تكوين الأنا الأعلى ، وبهما يكتسب الفرد عاداته وتقاليده بل ومعاييره وقيمه أيضاً.

والجزء الثالث من النفس يسمى "الهو" وتشمل مجموعة نزعات مختلفة بعضها مع بعض، وهي مضطربة قوية هائجة، تندفع نحو إشباع النزعات الغريزية على أساس تحقيق اللذة وإبعاد الألم، وقد تكون متناقضة العناصر دون اتجاه للتوفيق أو التقريب، وهي بعيدة عن المنطق، ولا يدخل في حسابها الطيب أو السيء وليس عندها للقيم الأخلاقية أو المعايير المعروفة لنا أي اعتبار و(الهو) تحوي مجموعة القوى أو النزعات بصورة غير خلقية وغير منطقية وغير منظمة وغير شعورية ، وهي تندفع بقوة لتحقيق اللذة، ويرى *فرويد* أنّ عناصر (الهو) الأساسية هي النزعات الجنسية بينما علماء آخرون مثل *أدلر ومكدوجل* يقولون إنّها تشمل النزعات الغريزية الأخرى. (٢)

٣ ـ **عملية التوافق الاجتماعي:** إنّ التوافق أعمّ من التكيّف ويكاد يشتمل في معناه على النواحي النفسية والاجتماعية أمّا التكيّف فيختص بالنواحي الفسيولوجية ، وبذلك تصبح عملية تغيير الفرد لسلوكه ليتسق مع غيره بإتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية عملية توافق ، بينما عملية تغيير حدقة العين عملية تكيّف، وهنا ندرك دور عملية التوافق الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية ، وعملية التوافق تمتد إلى حياة الراشد أيضاً عندما يواجه بيئة اجتماعية جديدة ، فتبدأ عملية التوافق مع تلك البيئة ، فالتنشئة الاجتماعية لا تقتصر على ما يحدث للطفل بل إنّها تشمل كل ما يحدث لأي فرد عندما يتوافق بسلوكه مع معايير الجماعة التي ينضم إليها ولأسلوب حياتها ، وبذلك تكون عملية التوافق استمرار عملية التنشئة خلال مراحل الحياة. (٣)

٤ ـ **عملية التثقيف أو الانتقال الثقافي:** التثقيف يعني أن يقوم الكبار في الأسرة كالوالدين أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدارس ودور العبادة وبصورة مقصودة بإكساب الطفل العناصر

---

(١) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢٢٢.**
(٢) **الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص٣٨.**
(٣) **الزعبي: احمد محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص٩٩.**

الثقافية من عادات وتقاليد وأعراف وقيم وأنماط سلوكية مختلفة ، حتى يندمج مع بقية أفراد المجتمع ، ويتكيف معهم بلا نزاع ، وبعملية التثقيف هذه يتمكن الطفل من التحكم في مجموعة ضخمة ومعقدة من السلوكيات والأفكار التي لها علاقة معهم ، ولكن ذلك لا يعني أنّ جميع الأفراد يتشابهون في سلوكهم لأن ثقافتهم موحدة ، فعلى الرغم من وحدة الثقافة لا يتشابه اثنان من البشر تماماً في تعلم ثقافتهم ، كما لا يستطيع أحد أن يغطي جميع متطلبات أي بناء اجتماعي. (١)

إنّ عملية التثقيف تحوّل الفرد البايولوجي إلى شخص اجتماعي وتنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه عن طريق الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وبما أنّ الثقافة تميز مجتمعاً عن آخر ، إذن التنشئة الاجتماعية تعدّ من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه واستمرارها عبر الأجيال ، وإنّ فشل التنشئة الاجتماعية بالنسبة للفرد قد لا يسبب خطراً مثل خطورة فشلها بالنسبة للمجتمع ، لأنها عندما لا تحقق وظيفتها الثقافية فإنّ هذا قد يعني انتهاء المجتمع القائم وتحوله إلى مجتمع آخر.

العوامل التي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية:

توجد مجموعة من العوامل المشتركة المتشابكة والمتداخلة التي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، وعلى الرغم من أنّها ذات مضمون عام لكن الملاحظ أن معظمها تظهر آثاره في الأسرة تحديداً وهي:

١ - **الثقافة الاجتماعية السائدة:** لكل ثقافة طابعها الذي يميزها عن الأخريات ، فتحاول تطبيع أفرادها بطابعها ، وعلى الرغم من تشابه أفراد الثقافة الواحدة لكنهم يتباينون ثقافياً بين الريف والمدينة ، البدو والمستقرين ، وحتى مناطقياً أحياناً ،والثقافة تشمل مجموعة عناصر تمارس تأثيرها على سلوك الفرد وتحكم تصرفاته ، فتتخلل معظم صور السلوك الإنساني المتمثلة بالمعتقدات والقواعد الأخلاقية والدينية والقوانين والتقاليد والقيم والمعايير والأعراف، والفنون والعلوم والمعارف والتكنولوجيا، والمشاعر بين الأفراد والجماعات وعلاقتهم بعضهم ببعض ، ومن هنا نستطيع القول إنّ الثقافة السائدة في أي مجتمع

---

(١) **ناصر: ابراهيم، أسس التربية – دار عمار – عمان ١٩٨٩م ص٢٨٩.**

يمكن أن تكون صمام الأمان في سلامة المجتمع في أزماته ، كما يمكن أن تقود المجتمع إلى حالة فوضى وارتباك إذا كانت تحمل سمات عدوانية أو انتقامية ، والعلاقة بين الثقافة والمجتمع علاقة تلازم فإنّ وجد الأول وجد الثاني، فإذا مثل المجتمع مجموعة من الأفراد فإنّ الثقافة تمثل معيشتهم، إذن تختلف الثقافة باختلاف المجتمعات. (١)

والثقافة تمثل نوعاً من الضبط الاجتماعي الذي يمارس نفوذه على الأفراد، لأنّ سلوك الأفراد ما هو إلا تعبير عن تيارات ثقافية تأصلت في نفوسهم عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تلقنوها بحياتهم الأسرية وساروا عليها، فهم يخضعون لثقافة مجتمعهم من أفكار ومعايير سلوكية وقيم اجتماعية ، ولا يستطيعوا إن يشذوا عنها وإلا نبذهم المجتمع. (٢)

إنّ ثقافة المجتمع هي انعكاس لمجموعة من الخصائص السائدة فيه، وتعد الثقافة عاملاً من عوامل التأثير في الحياة الاجتماعية ، إذ إنّها تعطي الفرد القدرة على التصرف في أي موقف، كما تهيء له أساس التفكير والشعور، وتزوده بما يشبع به حاجاته البايولوجية ، فهي تجيب عن تساؤلات الفرد بطريقة أو بأخرى.

إنّ الثقافة الواحدة توحد بين أفراد المجتمع في الميول والاتجاهات والقيم والعادات وطريقة التفكير وكيفية أداء العمل ، مع الفوارق والاختلافات بين بيئة محلية وأخرى ، فخلال عمليات النمو الاجتماعي للفرد ، وخلال تفاعله في المواقف الاجتماعية في مراحل العمر المختلفة ، يكتسب ثقافة المجتمع ، فثقافة المجتمع تؤثر في شخصية الأفراد والجماعات خلال عمليات التفاعل الاجتماعي عن طريق المواقف الثقافية التي يتعرض لها الفرد يومياً ، ويتفاعل مع العديد من الأفراد في المنزل والمدرسة والشارع ومكان العمل، وتلعب المواقف دوراً مهمّاً وتؤثر تأثيراً أشد من دور الأشخاص بالنسبة للفرد، فعديدة ومتنوعة هي المواقف الاجتماعية التي تتم فيها عملية التطبيع الاجتماعي للأفراد من خلال تفاعلهم الاجتماعي.

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٤٧.**

(٢) **مدبولي: جلال، دراسات في الثقافة والمجتمع- المكتب الجامعي الحديث – الاسكندرية ١٩٨٣م ص٥.**

وقد أجرى العالمان *باركر وراتب* دراسة للمواقف الثقافية التي يتم من خلالها تطبيع الفرد الناشئ ، وكانت العينتان متباينتان بعدد السكان وعدد المواقف ، واستخلصا من الدراسة أنّ شخصية الناشئ تتكون من خلال المواقف الثقافية التي يتعرض لها الفرد ، والتي تتحدد في نوعها وعددها بحجم سكان المجتمع الذي يعيش فيه ، موجدا أنّ الفرد الذي يعيش في مجتمع قليل السكان يتعرض لأدوار ومواقف ثقافية أكثر من الفرد الذي ينشا في مجتمع كثير السكان ، ويرى الباحثان أنّ هذه المواقف الحضارية يمكن أن تهديهم إلى التعرف لما يعرف في علم النفس الاجتماعي باسم "الشخصية القومية" والتي يتميز بها مجتمع عن آخر. (١)

٢ ـ **نوع العلاقات الأسرية:** تؤثر العلاقات الأسرية في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل حيث تؤدي السعادة الزوجية إلى تماسك الأسرة مما يخلق جواً يساعد على نمو الطفل واكتسابه شخصية متكاملة ومتزنة، ومن خلال العلاقات الأسرية وقيمها يكون الاستقرار الأسري ، إذْ تستقر العائلة ، ويرتبط الفرد ببيئته التي يعيش فيها بروابط عميقة من خلال حبّه للأسرة ، فالعلاقة الأسرية تعد ركيزة أساسية ومحوراً مهمّاً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وكلما كانت العلاقات الأسرية يسودها التفاهم والتكافؤ الثقافي ، انعكس ذلك على تنشئة الطفل، (٢)

إنّ تآلف الأسرة وانسجامها وشيوع جو الإنسانية في تفاعل أفرادها مع بعضهم هو الجوهر الذي يعكس وظائفها وأهدافها ، ومحصلته السلوك السليم الذي يتطبع به أطفالها ، وتتبلور بشعاعه شخصيتهم وتبنى عليه ثقافة المجموعة التي تعكس صورة المجتمع ببنائه ووعيه ، ويصدق القول إنّ كلمة الأسرة تعني الآصرة لأنها تربط أفرادها بهذا الرباط المتين الذي هو السلوك ، والسلوك هو الفرد والثقافة والمجتمع ، ولكي يستطيع الباحث أن يحدد أثر الأسرة في نمو الطفل الاجتماعي وتشكيل شخصيته لا بدّ من تحليل العلاقات الآتية:

أ- **العلاقة بين الوالدين:** إنّ الوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين يشبع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي مما يساعد على نموه إلى شخصية متكاملة متزنة ويؤدي إلى توافقه الاجتماعي ،

---

(١) **رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص٩٥و ٩٦.**
(٢) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٠.**

والعكس يصح ، فالتعاسة الزوجية تفكك الأسرة وتخلق جواً ينمو الطفل فيه نمواً نفسياً غير سليم ، وأنّ خلافات الوالدين توتر جو الأسرة مما يؤدي إلى أنماط من السلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والأنانية والخوف وعدم الاتزان الانفعالي. (١)

ب- **العلاقة بين الوالدين والطفل**: إنّ نوع علاقة الوالدين بطفلهم وأسلوب معاملتهم له عامل مؤثر في تشكيل شخصيته ، فهناك فرق بين شخصية طفل نشأ في العطف الزائد والحنان المفرط ، وشخصية طفل آخر نشأ في جو من الصرامة والنظام الدقيق الذي يتصف بشيء من القسوة ، وهناك فرق بين سلوكيهما أيضاً ، وهذا الفرق مرده إلى حدّ ما لنوع العلاقة بين الوالدين والطفل ، أو إلى الاتجاهات الوالدية نحو الطفل ، إنّ الجو العاطفي للأسرة يعدّ من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم ، فالحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي يمكن أن ينعم بها الطفل تعزز ثقته بنفسه ، وتحقق طمأنينته ، وتكيف شخصيته ، وتمكنه من مجابهة الظروف القاسية والجيدة على نحو سواء ، أما الكره والنفور والتجنب فإنّ من شأنه أن يؤثر سلباً في شخصية الطفل ويخلق له إشكالات ، كسوء التكيف مع المجتمع وقد يدفع الأمر به إلى الانحراف. (٢) ولهذا فإنّ الاتجاهات الوالدية تؤثر في تشكيل الشخصية المستقبلية للطفل.

أما إذا اختلف الأبوان في السلوك والاتجاه ، فإنّ الطفل سيواجه صراعاً في اختيار الدور الذي يقلده وقد ينحرف سلوكه ، وخير أنموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الأسرية السوية ، هو الذي يشيع في جو الأسرة نوعاً من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم ، بحيث ينتهي إلى تدعيم الجو الديمقراطي المناسب لتنشئة الأطفال.

ج- **العلاقة بين الأخوة:** تؤثر العلاقات بين الأخوة في نمو الشخصية، فالعلاقات المنسجمة بين الأخوة الخالية من التنافس تؤدي للنمو النفسي السليم للطفل ، بينما تؤدي المنافسة بين الأخوة إلى الكراهية والغيرة ، إنّ علاقة الأطفال مع بعضهم تتأثر إلى حدّ كبير بأسلوب معاملة الوالدين لهم ، وتتغير بأسلوب يتناسب مع تلك المعاملة، فينمو بين الأطفال شعور بضرورة

---

(١) زهران: حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي ط٤ – عالم الكتاب – القاهرة ١٩٧٧م ص٢٢٥، و الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١٠٣.

(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢٣، والفارس: محمد سليمان، ٢٠١١م مرجع سابق ص٤١.

التعاون مع بعضهم وضرورة المشاركة ، عندما يعامل الوالدان أبنائهما بالتساوي ومن دون تميّز بالعطف والحب ، بينما يقع الخلاف بين الأطفال ويشعرون بالغيرة وتظهر لديهم نوازع عدوانية نحو بعضهم بعضاً عندما يهتم والداهم ببعضهم دون الآخر ، فيولد هذا الاهتمام عداء بين الأخوة الكبار والصغار. (١)

ويرى *مورفي ونيوكمب* أنّ ترتيب الطفل بين إخوته في حدّ ذاته ليس عاملاً مؤثراً في شخصية الطفل النامية، وإنّ الذي يؤثر هو اختلاف معاملة الوالدين للطفل ، فإذا لاحظ الطفل أو شعر أنّه منبوذ بينما إخوته يلقون التدليل والعطف والحب ، أصبح طفلاً عدوانياً ، إذ تتكون لديه شخصية منحرفة وحاقدة. (٢)

٣ - **المستوى التربوي والتعليمي للأسرة:** يعدّ المستوى التعليمي للوالدين من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو أبنائهم ، فشعورهم بكفائتهم يحثهم للقيام بأدوارهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء ، وتؤثر في اتجاهاتهم نحوهم فتكون أكثر هدوءاً وتقبلاً ، وإنّ هناك العديد من الدراسات التي أجراها العلماء أكدت أثر مستوى تعليم الوالدين في التنشئة الاجتماعية للطفل ، وإنّ الوالدين يميلان إلى البعد عن التشدد والعقاب البدني في أساليب التنشئة ، والاتجاه نحو استخدام المناقشة والأساليب العلمية الجديدة كلما ارتفع مستوى تعليمهم. (٣)

إنّ المستوى التعليمي للآباء ذو تأثير كبير على الدور الوظيفي للأسرة ، لأنّه يعدّ دليلاً على الخبرات المكتسبة للآباء ، من خلال المواقف التعليمية واليومية التي عاشها الآباء أثناء عملهم ، وهذه الخبرات تساعدهم على تنشئة أطفالهم.

لذلك كلما كان هناك تكافؤ في المستوى التعليمي والثقافي للوالدين كانت الأسرة أكثر استقراراً ، وزادت مساحة التفاهم المشترك بين الوالدين ، أما إذا تعارضت أساليب التربية والمطالب التي يفرضها

---

(١) **الفارس: محمد سليمان، ٢٠١١م مرجع سابق ص٤٠.**
(٢) **مختار: حمزة، علم النفس الاجتماعي – دار البيان العربي- جَدة ١٩٨٢م ص٢١٦.**
(٣) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١١٥.**

الكبار على الطفل مع تصرفاتهم هم أنفسهم ، فسيعاني الطفل من جراء ذلك ، وتتعرض شخصيته للضرر والانحراف ، إنّ التناسق بين أساليب التربية المختلفة مع القدوة في بيئة الطفل أمر بالغ الأهمية لتنشئة وتكامل شخصيته ، وهنا تبرز أهمية الثقافة الأسرية في تكوين شخصيات الأبناء على أسس سوية ، (١)

تمثل الأسرة ثقافة تنسجم قيمتها الأساسية مع ثقافة المجتمع ، أو قد تختلف عنها بقدر يتفاوت مداه وشدته ، وكيفما تكون الأسرة يكون الطفل في أغلب الأحيان ، إذ يكتسب الفرد تدريجياً منذ طفولته المفاهيم السائدة في مجتمعه بوساطة أعضاء أسرته والأفراد المحيطين به ، وسرعان ما يدرك أنّها تشكل القاسم المشترك الذي يجمعه مع الآخرين من أفراد مجتمعه (٢) ، ويتوقف هذا الوضع بالنسبة للأسر المختلفة في المجتمع على درجة تماسك النظام الاجتماعي وتكامل الثقافة في المجتمع ، كما أنّ المستوى التعليمي للأسرة يؤثر على مدى إدراك حاجات الطفل وكيفية إشباعها ، وعلى الأساليب التربوية المتبعة في معاملته ، وكذلك على أساليب التنشئة الاجتماعية المستخدمة معه ، فالأبوان المتكافئان ثقافياً وتعليمياً سيستخدمان أساليب سوية في التنشئة.

٤ ـ حجم الأسرة: إنّ لحجم الأسرة أثراً بالغاً في أنماط التنشئة الاجتماعية للأطفال ، فكثرة عدد الأطفال تنحو بالآباء إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب ، فيلجأون إلى تبني اتجاهات تربوية أكثر ميلاً للتسلط والقسوة ، وذلك للسيطرة على نظام الأسرة وضبط الصراع ، لكن ارتفاع المستوى المادي للأسرة قد يخفض من ذلك (٣)

أنّ كثرة عدد الأخوة تقلل فرص التواصل بينهم وبين الآباء ، في حين يزداد التفاعل بين الأخوة مع بعضهم ، وتتسم اتجاهات الآباء بالإهمال لصعوبة توفيق الاهتمام بأمور كل الأطفال ، وصعوبة حثّهم على السلوك المقبول اجتماعياً ، ولهذا السبب يفرض الوالدان القيود الصارمة ، كما أنّه في الأسر الكبيرة منخفضة المستوى الاقتصادي تحدث صراعات دائمية بين الأبوين بسبب المستوى

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٤.**

(٢) **داوود: ليلى، مبادئ علم النفس الاجتماعي ـمطبعة طرين- دمشق ١٩٨٩م ص٢٨٦.**

(٣) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص١١٨.**

الاقتصادي ، تنعكس على معاملتهم لأطفالهم ، فيقل أو ينعدم الحب والمساندة الانفعالية من الآباء لأبنائهم ، لكن تمتاز الأسر الكبيرة بأن يكون الميل واضحاً نحو التنظيم وتقسيم الأعمال ويتمتع أفرادها بالاستقلالية والاعتماد على النفس ، ولذلك تمنح العائلة الكبيرة أطفالها الشعور بالآمن من الناحية الاقتصادية والانفعالية وحتى الأمن الشخصي ، إذ إنّ الأخوة يكونون جماعات الدفاع واللعب والاحتفاظ بالسر والتعليم وأي مشكلة تواجه أحد أفرادها تجد المساعدة من الأخوة أو الأقارب لحلها في حالة عدم حصول مساعدة الآباء في ذلك.

أما من جانب الأم فثمة علاقة سلبية بين زيادة حجم الأسرة ومستوى رعايتها للأبناء ، فإنّ كبر حجم العائلة يترتب عليه إهمال الأم لأبنائها وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ، إذ إنّ الولادات المتتالية سنوياً لا تسمح للام أن تعتني بجميع الأطفال بسوية واحدة ، لذلك تعمد إلى تلبية حاجيات الأصغر لضعفه وعجزه ، ويعتمد الأكبر منه سناً على أنفسهم بشكل مبكر ، (١) فالجهد والوقت لتنشئة عدد كبير من الأطفال قد لا تقوى الطاقة البشرية على تحمله فضلاً عن المشاكل التي تنجم عن اختلاف الرأي بخصوص تنشئة الأطفال بين الزوجة وبقية الأسرة.

أما في الأسر الصغيرة ، فتتسم اتجاهات الوالدين بالتعاون المتبادل بين الآباء وأطفالهم بتقديم المساندة الانفعالية والحب والاهتمام بكل أمور الطفل بما فيها تعليمه الدراسي ، وتتسم بالديمقراطية وسيادة أسلوب الضبط المعتدل والنظام المعقول ، وتوفر فرص تكوين العادات السوية الانفعالية والاجتماعية، ولكن أحياناً تتسم اتجاهات الوالدين بهكذا أسر بالحماية الزائدة التي تفقد الطفل قدرته بالاعتماد على النفس ، وتسبب له مشكلات من ناحية توافقه الاجتماعي عند اصطدامه بإحباطات وتحديات البيئة الواقعية خارج المنزل التي لم يتعرض لها في أسرته. (٢)

٥ ـ طبيعة الرعاية للأطفال من قبل الأم: تعدّ الأم الشخصية الأولى في المجتمعات التقليدية وصاحبة الدور الفعال في عملية غرس المعايير الاجتماعية عند الطفل ، لأنها ترتبط به منذ سنوات حياته الأولى أكثر من ارتباط أي فرد آخر من أفراد الأسرة (٣) ، كما إنّ ضعف الوليد البشري يجعل

---

(١) **الفارس: محمد سليمان، ٢٠١١م مرجع سابق ص٤٣.**
(٢) **الشيخ: عبد السلام، علم النفس الاجتماعي ـ دار الفكر ـ الاسكندرية ـ ١٩٩٢م ص١٠٥.**
(٣) **داوود: ليلى ، ١٩٨٩م، مرجع سابق ص٣٠٠.**

من التفاعل الثنائي بينه وبين أمه على درجة كبيرة من التعقيد ، ويتطور هذا التفاعل مع نمو الوليد العقلي والجسدي والاجتماعي ، والعلاقة بين الوليد والأم هي أول تفاعل اجتماعي يشارك فيه الطفل ، وتبدأ صلة الطفل بأمه قبل الولادة وتستمر جسمانياً ونفسياً طوال فترة الرضاع.

أنّ نظام الرضاعة وعدم القسوة في الفطام تؤثر في حركة الطفل ونشاطه ، وإنّ طول فترة الرضاعة من الثدي تؤدي فيما بعد إلى زيادة الميول الاجتماعية ، وبعكسه الحرمان المبكر من رعاية الأم يؤدي إلى الانحراف والتبلد الوجداني أو التأخر العقلي وتدني الذكاء واليأس والانفراد ، وإنّ من أكثر الجوانب تأثيراً في تنشئة الطفل هو سلوك الأم ورعايتها ، ويتضمن نزعتها للمشاركة الوجدانية وقضاء وقت طويل للعب مع الطفل واستخدام التشجيع ، أما غيابها عدة ساعات يومياً فإنّه يحدث آثاراً ضارة في شخصيته تستمر حتى بعد زوال الظروف التي أحدثتها ، ومن مظاهرها الاكتئاب والابتعاد عن الناس والعزلة وفشله في تكوين علاقات اجتماعية ، واتصافه بمظاهر القلق وعدم الاطمئنان ، والتي تتجلى بالحركة الزائدة وعدم التحكم في دوافعه وضبطها ، مما يدفعه لسلوك العدوان وكثرة الثورات الانفعالية.

وقد ثبت أنّ الطفل الذي يحرم من الأمن والطمأنينة في طفولته يرفض تقبل الحب، ويبخل بمنحه إلى أطفاله بالمستقبل ، أو قد يسرف في حنانه ويبالغ في منحه إلى أطفاله أو من يحيطون به ، ولا شك أنّ الموقفين يسيئان إلى الشخص وإلى من يحيط به ، (١) هناك تجارب أجريت على القردة ، ظهر فيها أنّ الأم التي تربت يتيمة أي عاشت مع حاضنة اصطناعية تغذيها بالحليب ، عندما كبرت وأنجبت عاملت صغارها بقسوة عالية وبدون مبالاة لهم ولا اعتناء بهم إلى الحد الذي مات بعضهم. (٢)

ومن الأمور التي يحتاج إليها الطفل بسبب نقص خبرته بالحياة الاجتماعية هي التوجيه القائم على الإخلاص حتى يتم التقبل بينه وبين المجتمع ومثل هذا التوجيه لا يوفره إلا أبوان تلقيا هذا الطفل وهما راغبان فيه ، وهما من يرد على تساؤلاته المتعددة التي تسبب له الحيرة بعدم الحصول على إجابات عليها ، كما أنه يشعر بحاجة إلى من يوجهه ويبصره في تميزه لأنواع معينة من السلوك يثاب عليه ، وترهيبه من أنواع أخرى من السلوك يعاقب عليها ويكتشف بعد ذلك إضرارها، فيعرف طريقه ويزول

---

(١) داوود: ليلى ، ١٩٨٩م، مرجع سابق ص٢٣٣.
(٢) اسماعيل: محمد عماد الدين، ١٩٨٦م، مرجع سابق ص١٥٥.

الغموض الذي يغلف حياته وينمي ذلك الضمير وهو "السلطة الذاتية" العقوبة التي يخشاها الفرد ، وتكون في الوقت نفسه محببة إلى النفس لأنها نابعة من ذاته، وليست دخيلة مفروضة عليه ، ويظهر ذلك في مرحلة الشباب ، إذْ تختفي السلطة الوالدية ولا يبقى له سوى ضميره يوجهه بموجب ما اكتسبه من قيم وعادات وأفكار توجهه إلى الطريق السليم، أو لا يقوى ضميره على ممارسة السلطة على سلوكه فينحرف سواء السبيل. (١)

٦ - وسائل الرفاهية في المنزل: إنّ اللعب أشهى شيء عند الطفل ، والطفل في سلوكه كالشاعر يحاول إنشاء عالم له ، فهو ينقل الأشياء من العالم الذي يعيش فيه إلى عالم آخر جديد يتوهمه توهماً ، ويحسب هذا العالم الوهمي حقيقياً ، يقصر عليه وكده ويبذل فيه جهده ويستنفذ فيه إحساسه ، إنّ اللعب ليس ضد الجد بل الواقع. (٢)

تؤثر وسائل الرفاهية في المنزل على أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة فيه سلباً أو إيجاباً حسب توفرها أو عدمه، فمن حيث سعة السكن نجد أنّ اتجاهات الآباء تتأثر نحو تنشئة الأبناء بمحل السكن وفضائه فالمساكن الضيقة تجعل الحياة ضمن المجموعة أكبر مشقة ، مما يثير التوتر في العلاقات بين الوالدين والطفل ، والفضاء الضيق يؤدي إلى احتكاك دائم بين أفراد الأسرة مما يجعل مقومات الحياة الشخصية شبه معدومة ، فينشأ عن ذلك العديد من ردود الفعل العدوانية أو القائمة على الإسراف في الحماية.

وبقدر ما يتسع السكن بقدر ما تتاح الفرصة للحركة والتعبير عن الشخصية ، فيؤثر ذلك في نمو الطفل النفسي الاجتماعي ، ووضعية الطفل بهذه الظروف تؤثر بقدر يجعل اتجاهات الآباء نحوه تتأثر بها ، فكثير من أساليب المعاملة المتشددة التي يتلقاها الطفل وخاصة التوبيخ واللوم والعقاب ، تكون نتيجة ضيق المسكن أكثر منها نتيجة أخطاء من جانب الطفل بحيث تتدخل الظروف المادية للسكن بطريقة مباشرة في العقاب. (٣)

وتتأثر وسائل الرفاهية في المنزل بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، وتحرص الأسر

---

(١) شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٥و ٥٦.
(٢) اليافي: عبد الكريم، ١٩٦٤م، مرجع سابق ص٤٥٨.
(٣) الكتاني: فاطمة، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية – دار الشروق – عمان ٢٠٠٠م ص٨٨.

الغنية على توفير وسائل الرفاهية والتثقيف المختلفة لأطفالها ، وذلك في صالح نمو ذكاء الطفل ، فالبيئات الغنية بالعناصر الثقافية ووسائل الترفيه ترفع درجة الذكاء ، والعكس يصح في البيئات المحرومة ، وتهتم الأسر المرفهة بتزويد أطفالها باللعب التعليمية الذهنية ، لما لها من قيمة تربوية تساعد الطفل على شحذ ذكائه وتنميته ، ويمكن لهذه البيئات الغنية بالعناصر والوسائل الثقافية والترفيهية من كشف الميول والمواهب لدى الطفل ، كذلك يسهم اصطحاب الأطفال إلى المحلات العامّة كالمعارض والمتاحف والسينما والمسرح في تثقيف الطفل ، لكن يمكن أن تكون وسيلة الترفيه سلبية إن غاب دور الوالدين في توجيه أبنائهم ، وخاصة منظومات المعلوماتية الحديثة كالتلفاز والانترنيت والهاتف النقال وغيرها ، فهذه تحتاج إلى أحكام المراقبة لما يشاهده أو يسمعه الطفل ، بما يتناسب وعمره ومرحلة إدراكه وهنا يبرز دور الأبوين بذلك.

إنّ توفير أساس مادي من الأمور الحيوية في حياة الأسرة ، وكثيراً من حالات الفشل في الأسرة يتم بسبب عدم الاستقرار المادي ، مما يؤدي إلى الارتباك الأسري وتصدع الأسرة ، وعلى هذا الأساس تختلف درجة اهتمام الآباء ببعض مواقف التنشئة باختلاف مستوياتهم الاقتصادية، فقد أوضحت دراسات عديدة إنّ الوالدين ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع يكونان أكثر تسامحاً في معاملة أطفالهم ، ولوحظت النتائج نفسها بين الآباء في المناطق الحضرية عند مقارنتها بمثيلاتها في المناطق الريفية ، إنّ الوضع الاقتصادي يمثل محوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للأطفال وتربيتهم ، ففي العديد من الدول النامية ومنها العربية يعجز الآباء اقتصادياً عن الاستمرار في تعليم أبنائهم ، ويلقون بهم صغاراً في سوق العمل فينشأون تنشئة غير سليمة. (١)

٧ - **سوء التنظيم الاجتماعي:** إنّ جملة التغيرات المتعددة التي ظهرت على طبيعة بناءات المجتمع ونظمه قد أثرت على الأسرة ، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي حدثت في المجتمع الحديث تشهد مجموعة من المشاكل ، فقد حدثت تغيرات شملت المكونات أو الخصائص والسمات والوظائف العامة للأسرة ، ونتج عن ذلك مشكلات الطلاق وآثارها على الأبناء ، وكذلك الجريمة والانحراف والأمراض النفسية والعصبية لتضيف مجموعة أخرى من المشاكل والآثار السلبية

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٥٧و ٥٨.**

التي تهدد كل من الفرد والمجتمع في العصر الحديث ، كما ظهر تقييد في الأدوار والمراكز داخل الأسرة نتيجة لخروج المرأة للعمل ، والاستقلالية في الدخل ، وتغيير أنماط الهيمنة والسلطة داخل المنزل وظهور المؤسسات التربوية والعلمية والترفيهية لتشارك أو تقوم بدور الأسرة في المجتمعات التقليدية. (١)

ويتصور علماء الاجتماع عموماً أنّ مظاهر الخلل البنائي والوظيفي الذي ظهر في التنظيم الاجتماعي يرجع جزء كبير ويكاد يكون معظمه إلى الخلل الذي يحدث في النظام الأسري ، فضلاً عن تأثرها بالخلل الوظيفي الذي ظهر على بقية النظم الأخرى ، مثل النظم الاقتصادية والسياسية والتربوية والقانونية ، ومن أهم المشاكل التي تواجه الأسرة كنظام اجتماعي وتؤثر فيه وعلى التنشئة الأسرية مباشرة ، هي الطلاق ، وخروج المرأة للعمل ، وانحراف الأحداث ، وغياب الأب ، وتفكك الأسرة ، وعدم الاستقرار الاقتصادي ، وظهور الأسرة النووية ، والانفجار السكاني.

تناول هذا الفصل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية ، فعمليات التنشئة الاجتماعية هي تلك الأنشطة التي تحدث التغيير بالكائن البايولوجي وتحوله إلى شخص اجتماعي فعملية التعلم الاجتماعي المرتكزة على التفاعل الاجتماعي تكسبه سلوكه وتبني شخصيته وتؤسس لأدواره بالمجتمع، فيكون شخصاً اجتماعياً متوافقاً مع الجماعة مكتسباً لثقافتها ، ولكن هذا كلّه لا يتحقق دون عناء ، فهناك عدّة عوامل تؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية ، فبعضها يعزز ويدفع للنتائج السليمة وبعضها يعرقلها ويعيقها ، وبعضها يحرفها عن السواء ، فالفرد يكتسب من الثقافة التي يعيش ضمنها أنماطاً من السلوك والاتجاهات والقيم والمعايير ، وبذلك تختلف التنشئة من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى ، وللعلاقات الأسرية دور كبير في رسم الاتجاهات التنشيئية ، كما أنّ المستوى التربوي للأسرة يحدد نمط التعامل التنشيئي للأبناء ، وحجم الأسرة يبدد الجهد إذا كان كبيراً ويركزه إذا كان صغيراً، كما أنّ رفاهية الأسرة تنعكس على تربية أبنائها عندما تستغل باعتدال وعقلانية ، والأم هي مدرسة تربي الجيل ولها الدور في تغذية السلوك مع لبنها الذي ترضعه للوليد، وكل هذا يحتضنه التنظيم الاجتماعي فإذا كان رصيناً محكماً متجانساً مع طبيعة المجتمع وظرفه ومخطط له بشكل ناضج وناجح تسير كل الأمور بالاتجاه الإيجابي والعكس يصح ، ولذلك فإنّ ما تعرض إليه المجتمع العراقي إبان الغزو

---

(١) **العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، وزميله، ١٩٩١م، مرجع سابق ص٢٦٩و ٢٧٣و ٢٨٢.**

والاحتلال الأمريكي وما رافقه أو أعقبه من ويلات ودمار وتخريب مادي وغير مادي ، ترك آثاراً واسعة الحدود على جميع العمليات الاجتماعية ومنها عملية التنشئة الاجتماعية بكل جوانبها ومراحلها ، ولا بدّ في هذه الدراسة من محاولة تشخيص تلك الآثار بدقة للتوصل إلى التوصيات المطلوبة لتقليل أو إزالة وقع تلك الآثار على الفرد والمجتمع واتخاذها دروساً للمستقبل.

الفصل الرابع

مؤسسات التنشئة الاجتماعية

أولاً : التنشئة الأسرية

ثانياً : التنشئة المدرسية

ثالثاً : تنشئة النظائر

رابعاً : مؤسسات تنشيئية أخرى

أولاً:☜ التنشئة الأسرية

المؤسسة الأسرية هي واحدة من أهم وأقدم المؤسسات* الاجتماعية التي تكوّن التركيب الاجتماعي ، وتعدّ الحجر الأساس لهذا التركيب ، وقد نشأت بصورة طبيعية اختيارية كوحدة أساسية أولية للجماعات البشرية ، ويستمر عن طريقها بقاء المجتمع وثباته واستمرار حضارته. (١)

تختلف التنظيمات الأسرية من مجتمع لآخر ، ولكنْ هناك نوعٌ من التنظيمات الأسرية يكون أساساً للمنظمات الاجتماعية الأخرى ، فهي تأخذ إما شكل الأسرة البسيطة وهي الأسرة النووية ، أو الأسرة الكبيرة المركبة وهي الأسرة الممتدة ، فالأولى تتكون من الزوجين والأطفال ، وفي الثانية يضاف لهم من الأقارب ما سواهم كتعدد الزوجات أو الأزواج ، أو من عدّة أسر نواة كما في حالة الأخوة الذين يسكنون مع زوجاتهم وأطفالهم سوية مع أسرة الأب.

إنّ الأسرة كمنظمة** اجتماعية تنشأ نتيجة وجود حاجات متعددة توجب الإشباع ، عن طريق وظائف معينة كالوظيفة الجنسية والوظيفة الاقتصادية ووظيفة الإنجاب وهي الوظيفة الأساسية لعملية الزواج ، وتكمل الوظيفة الأهم وهي التنشئة الاجتماعية. (٢)

نشوء الأسرة وتطوّرها: مّرت الأسرة منذ الخليقة بمراحل تطورية عديدة ، فتعاقبت بعلاقتها الزواجية من نظام الزواج الأمي ، ثم نظام الزواج الأبوي ، وبعده نظام الزواج الأحادي ، وهذه جميعها ظهرت بالعصور المشاعية والبربرية التي عاشتها الأسرة قبل التاريخ فمرت الأسرة خلال هذه الأنظمة على وفق النظرية التطورية التي وضعها *موركان وأنجلز* بأربعة مراحل هي: (٣)

---

(١) العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، وآخرون، ١٩٩١م، مرجع سابق ص٢٠٥.

(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢١.

(٣) السباعي: بدر الدين، مشكلة المرأة/ العامل التاريخي – دار الجماهير – دمشق ١٩٨٥م ص٦٦- ٦٩.

*و**: كلمة مؤسسات أو نظم اجتماعية تعني نفس المضمون لأنّ كلا المصطلحين هما ترجمة للكلمة الانكليزية (Social Institutions)

١ ـ أسرة القرابة الدموية: والتي كان الاتصال الجنسي فيها مباحاً وغير محدد في القبيلة ، فالأجداد والجدات هم أزواج وزوجات بالتبادل ، والأخوة والأخوات يمارسون العلاقة الجنسية.

٢ ـ أسرة الشركاء- الأسر البوناليوية: أي الزواج الجماعي الذي تم فيه تحريم العلاقات الجنسية بين الأخوة والأخوات ، وهنا ظهرت العشيرة والزواج الجمعي.

٣ ـ الأسرة الزوجية المتعددة الزوجات: في هذه المرحلة ظهر ابتياع النساء ، فكانت المرأة تشتري حقها من العفة من مشاعية الرجال حتى تكتسب بها حق الاستسلام لرجل واحد فقط.

٤ ـ الزوجة الواحدة –أي الأسرة الأحادية: وفيها خضعت المرأة لسيطرة الرجل ، وهدف هذه الأسرة هو إنتاج الأولاد وفيها تحدد إرث الأبناء لآبائهم ، وظهر تقسيم العمل بين الزوج والزوجة.

أما المراحل التي مرت بها الأسرة على وفق النظرية الاجتماعية فهي: (١)

١ ـ مرحلة الانتماء إلى الطوطم الواحد الذي تتخذه العشيرة رمزاً لها ولقباً لجميع أفرادها ، والزواج بمثل هذه الأسر يجب أن يكون من خارج العشيرة على أن تختلف بطوطمها.

٢ ـ الأسرة التي تعتمد على أسلوب الانتساب إلى الأم ، ثم تطور النسب وانتقل إلى الأب.

٣ ـ الأسرة الأبوية التي تعرف باسم الأسرة الجرمانية ، التي تسودها سلطة الأب ، ومن هنا جاءت النظرية القائلة بالأسرة البطركية.

أما وفق نظرية *فردريك لبلاي* فأنّ الأسرة في المجتمع البشري مرت بثلاث مراحل تاريخية وحضارية هي: (٢)

١ ـ الأسرة المستقرة: وسميت هكذا لأنّ أفرادها يعتقدون بآيدولوجية اجتماعية ودينية وأخلاقية واحدة، وهي الأسرة الكلاسيكية القديمة التي كانت في أوروبا قبل عام ١٨٥٠م ، وفي الصين قبل عام ١٩٠٠م ، وفي البلاد العربية قبل عام ١٩٥٠م.

---

(١) السناد: جلال غربول، تطور السلطة الأبوية في الأسرة العربية – رسالة دكتوراه في علم الاجتماع – سورية – جامعة دمشق – كليّة الآداب والعلوم الانسانية – ١٩٩٥م ص٤.

(٢) الحسن: إحسان محمد، ١٩٨٨م، مرجع سابق ص١٢٩- ١٣٠.

٢ ـ الأسرة الانتقالية: وهي المرحلة الانتقالية التي تمر بها الأسرة المستقرة عندما تتحول إلى أسرة غير مستقرة ، وتتميز بالحداثة وصغر الحجم.

٣ ـ الأسرة غير المستقرة: وهي التي تمر بالمرحلة الحضارية الحديثة ، وهذه تعتقد بآيدولوجيات وقيم وممارسات مختلفة فيما بين أفراد الأسرة.

تعدّ الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي ، فهي اتحاد تلقائي يتم نتيجة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الاجتماع، وهي ضرورة حتمية لبناء الجنس البشري واستمرار الوجود الإنساني ، وتلعب الأسرة دوراً أساسياً في صياغة سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها ، فأنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في تربية الناشئين ، ومع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلا أنّ الأسرة كانت ولا زالت أقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في مكتسبات الإنسان المادية والمعنوية ، فالأسرة هي المؤسسة الأولى في حياة الإنسان، والمستمرة معه استمرار حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى أن يشكل أسرة جديدة خاصة به ، ويرجع احتفاظ الأسرة بدورها الرئيس في التنشئة الاجتماعية إلى خصائصها الأساسية المميزة عن سائر المؤسسات الاجتماعية ، مما يجعلها أنسب هذه المؤسسات لتبدأ فيها ومنها عملية التنشئة الاجتماعية ، وتشتق هذه الخصائص مما يأتي: (١)

١ ـ إنّ الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ، مما يجعل الطريقة التي يتفاعل أعضاؤها معه ونوع العلاقات التي يخبرها تمثل النماذج التي ستشكل وفقاً لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية ، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي ، ولهذا أثره في سير عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

٢ ـ تعتبر الأسرة النموذج الأمثل لما سماه *كولي* الجماعة الأولية ، إي الجماعة الصغيرة التي

---

(١) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص ٢١٧و ٢١٨.**

تتميز بالارتباط والتعاون المنسجمين بالود والقرب والمواجهة ، والأسرة جماعة أولية لأنها الوسط الذي يتعلم الفرد في إطاره الأنماط السلوكية التي تحدد ما سيكتسبه فيما بعد من الجماعات الأخرى.

٣ - يقيّم الطفل في الأسرة لذاته وبذاته ، بمعنى أنّ قيمته لا ترجع إلى ما يؤديه من عمل أو خدمات للجماعة ، أو لمدى قدرته وكفاءته في قيامه بالأدوار المتوقعة منه ، إنما مصدر هذه القيمة أنّه عضو في هذه الجماعة. (١)

٤ - تتميز العلاقات الأسرية بالتلقائية التي يجدها أعضاء الأسرة في تعامل بعضهم مع بعضهم الآخر ، وخاصة بالنسبة للأطفال وهذه التلقائية تعطي للطفل فرصة إصدار ألوان متعددة من السلوك ، الذي تتناوله الأسرة بالتشكيل والتعديل. (٢)

تبدأ علاقة الأسرة مع الأبناء منذ الولادة ، إذْ تؤكد الدراسات الاجتماعية والنفسية أنّ تجارب التعلم الأولى للأطفال والتنشئة المبكرة تؤسس أنماط سلوكٍ وعاداتٍ وتصوراتٍ تتسم بالديمومة والتأثير في استجابات الفرد عند النضج، وهناك عدة عوامل تجعل الأسرة صاحبة الدور المهم في التنشئة الاجتماعية منها: (٣)

١ - طول فترة طفولة الوليد البشري: وهذا يعطي الأسرة الوقت الكافي لتعليم الطفل ما تريد من ثقافة ، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٢ - المرونة التي يولد بها الطفل البشري: إذ يتميز الطفل البشري بأنّه على قدر كبير من المرونة والقدرة على تعلم واكتساب مهارات متعددة.

٣ - عجز الطفل البشري: منذ ولادته وخلال فترة طفولته حتى البلوغ يكون الطفل عاجزاً عن العيش بمفرده أو أن يعتمد على نفسه اعتماداً كليّاً ، لذلك يكون الطفل بحاجة إلى الآخر ، سواء كانت أمه أو بقية أفراد أسرته لرعايته ومساعدته في إشباع حاجاته ، وخلال ذلك تكون الفرصة مناسبة

---

(١) شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٩.
(٢) نفس المرجع السابق ، نفس الصفحة.
(٣) اسماعيل: رندة حبيب، أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودورها في السلوك الانحرافي – مشروع بحث لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع – دراسة ميدانية – سورية – جامعة دمشق- كليّة الآداب والعلوم الانسانية – ٢٠٠٧م ص٥.

لتعليم الطفل أنماطاً سلوكية متعددة ، لأنّ هذا العجز هو دلالة اجتماعية تربوية ، فهو الأساس الذي تقوم عليه عملية إعداده وتشكيله للمجتمع الذي يعيش فيه.

فالأسرة في دورها هذا تكون قد استثمرت تطبيقياً الأسس المهمّة المذكورة آنفاً ، التي تعتمد عليها وتستغلها التربية لأداء وظيفتها وتحقيق أهدافها في التطبيع الاجتماعي للشخصية الإنسانية ، وإكسابها نمطاً معيناً واتجاهات محددة وقيماً وسلوكاً ترتفع بها من مستوى الفردية البايولوجية إلى مستوى الشخصية الإنسانية السيكولوجية والاجتماعية المندمجة بالمجتمع ، وإبراز النمط الحضاري الذي يسود هذا المجتمع، وإلى تحقيق تكامله ، وإلى معرفته لأهدافه التي يتجه لتحقيقها بكل أفراده وهيئاته. (١)

إنّ طول فترة طفولة الوليد البشري يهيء له معايشة البيئة الاجتماعية بما فيها من جماعات ومؤسسات اجتماعية وتقاليد وعادات وأساليب وسلوك لفترة طويلة ، تتيح له فرص متعددة ومتنوعة تؤهله لتعلم مما لا بدّ منه ، لكي تكتمل شخصيته وتستوي بصفاتها الإنسانية المعروفة، ويكمل ذلك مرونة المولود البشري التي تؤهله لتقبل التعليم ، وعجزه الذي يجبره على ذلك ، فتكتمل الأسس التربوية أمام دور الأسرة هذا .

الطفل كما يراه *دور كهايم* كائن يمكن تشكيله إنسانياً وتربوياً ، وذلك لأنه في حالة صيرورة مستمرة من التطور والنمو الفيزيائي والذهني والوجداني ، فالطفل يعرف بحالة نماء مستمرة ، وهذه الحالة لا تكون ممكنة إلا بوضعيتين متكاملتين وظيفياً وعضوياً لتحقيق ازدهار الطفل وتكامله ، إذ يشكل ضعف الطفل وعجزه الكلي الوضعية الأولى ، في حين تشكل ديناميته وقابليته للتغير الوضعية الثانية ، وفي التفاعل ما بين الإحساس بالضعف والقدرة على النمو يمكن للتربية أن تحقق مآلها في تنمية الطفل وتطوير ملكاته الإنسانية ، وتقتضي هذه الوضعية الثنائية من المربي أن يعمل على توظيف دينامية الطفل ونزعته إلى النمو والتطور في عملية تربيته وتنشئته وهذه لا تتحقق إلا في الأسرة. (٢)

والأسرة خلية أولى في بناء المجتمع ، ووحدة حيّة متحركة لها وظائف عدّة منها إشباع الحاجات

(١) النجيحي، محمد لبيب، ١٩٨١م، مرجع سابق ص٦١.
(٢) وطفة: علي أسعد، التربية الأخلاقية في سوسيولوجية دوركهايم (مقال) – مجلة المعرفة الصادرة عن وزارة الثقافة في سورية – العدد ٥٦٧ كانون أول ٢٠١٠م ص٢٤٠.

الجنسية وإنجاب واحتضان وتنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية سليمة تكوّن شخصيتهم وتوجه سلوكهم ، من خلال التفاعل العائلي الصحيح ، وهي مدرسة الطفل الأساسية ما يتعلمه فيها يرافقه طول حياته ، وفيها تتحقق له الطمأنينة والأمان ومتطلبات الحياة وتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية ، وعن طريقها يكتسب قيمه ومعاييره وسلوكه ، كما تكسبه الجديد من خصائصه الاجتماعية الأساسية التي تتصف بالارتباط والتعاون والتآلف فيما بينها. (١)

مراحل التنشئة الأسرية: إنّ المنشئ في الأسرة لا يُعلّم أو يُلقن الطفل كل الأشياء في وقت واحد وبدفعة واحدة ، بل يُخضع ذلك لمراحل عمرية متسلسلة مراعياً التدرج في أدائها وتطبيقها حسب تلك المراحل ، مع التركيز على مرحلة الرضاعة. (٢)

فتكون بداية المنشئ مع الطفل من الأمور الأولية والبسيطة التي تتطلبها الحياة الاجتماعية من النسق الاجتماعي وتساعد الطفل في التمييز بين السلوكيات المرادة والسلوكيات المرفوضة ليقلل اضطرابه وقلقه ، فبعد إشباع حاجاته البايولوجية والسلوكية الأساسية ، ينتقل المنشئ في تنشئته للطفل إلى مداراة الأدوار الاجتماعية ، ليتعلم كيف يؤديها ويمارسها في نسيجها الاجتماعي وعلى تدرجها الاجتماعي ، ليطّلع على مكامنها ودواخلها وأدوار باقي أفراد الأسرة المرتبطة بها داخل النسق الأسري والاجتماعي ، كل ذلك يعمل على بلورة الذات وإنمائها التي يقترن معها نمو سمات الشخصية فينموان معاً ، عندئذٍ يكون الطفل مؤهلاً للدخول في النسق الاجتماعي .

يتحقق نمو الطفل اجتماعياً من خلال التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة ويلعب دوراً مهماً في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه ، والتفاعل العائلي يقوم على أسس من الود والإخاء والحرية والصراحة والاستمرارية والدوام ، ولكي ينمو الطفل نمواً صحيحاً يجب أن يشعر أنه مرغوب فيه ومحبوب ، ويتحقق ذلك عن طريق الوالدين والأخوة ، ويجب أن يشارك الطفل رفاقه في لهوهم ومسراتهم وخبراتهم وأن يتعلم في محيط الأسرة ألا يكون أنانياً ، ويتعلم المبادئ الأولى التي يسير عليها في التعامل مع الغير ، ويكتسب الطفل مجموعة من العادات خاصة بالأكل والملبس وطريقة

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٦و ١٨.**
(٢) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٣٠.**

المشي والكلام والجلوس ومخاطبة الناس وحاجات الاستحمام والنوم ، ويتعلم العقائد والمخاوف والأفكار التي تدل على التسامح أو التعصب ، وهذا كلّه يتأثر إلى حدٍّ كبير بالنماذج والأنماط السلوكية المحيطة بالطفل. (١)

إنّ التنشئة الأسرية هي أولى الآليات الضبطية في الأسرة، إذ يقوم الأبوان والأقارب بتنفيذ تعاليمها على الوليد الجديد التي تنطوي على تأنيسه وتطبيعه وتجبيله على ما متفق عليه اجتماعياً من مسموحات وممنوعات ، عن طريق الترغيب والترهيب والعقوبة والمكافئة من أجل جعله إنساناً يعيش وسط أسرته ومجتمعه ، وتسهل تماثله مع المعايير والقيم السائدة في المجتمع عندما يخرج من الأسرة إلى الجماعات الاجتماعية التي تعيش خارج المنزل. (٢)

ومعنى ذلك أنّ الأبوين يقومان بإكساب أبنائهم توقعات دورية يحددها المجتمع سلفاً لكل عضو جديد يولد فيه، وفي الوقت نفسه يقومان بتلقينه كيفية استجابته للآخرين في وضعيات اجتماعية متباينة تساعده فيما بعد لأن يتكيف مع المحيطين به ، فضلاً عن فتح القنوات الإدراكية له لكي يرى العالم حسب ما يراه المجتمع ، جميع هذه الممارسات التي يقوم بها الأبوان ، تعمل على لأن تترعرع الذات الاجتماعية مع قدراته وطموحاته وتعزز ممارسات آلية الضبط الأسرية داخل النظام الاجتماعي الذي سوف يخدم البناء الاجتماعي فيما بعد وعلى المدى البعيد.

إنّ أجدر من يقوم بهذه المهمة هم أفراد الأسرة بدءاً بالأبوين ، إذ يلقنون الطفل مباشرة بالأسلوب الشفوي والتعبير اللفظي المباشر "وجهاً لوجه" عبر الإشارات والعبارات والمعاني واللغة ، باستخدام أحاسيس الطفل مثل اللمس والنظر والتعبير اللفظي ، من خلال محفز المكافئات أو العقوبات أو من خلال الحث على تقليد من يرون جدارة الاقتداء به والحذو حذوه ، وهذا ما يعرف بالتفاعل الرمزي ، الذي يشكل حجر الأساس في بلورة مشاعر الطفل وعواطفه ، وتعليمه كيف يأخذ مكان الآخرين ويشعر شعورهم ويحس بأحاسيسهم عندما يريد أن يتصرف أمامهم أو بغيابهم ، وهذا الاستبطان يمكن الطفل من معرفة توقعات الآخرين التي تكوّن دوافع مهمّة في أداءه لدوره المراد أو المرسوم له ، وغالباً ما يستلهم الأبوان عناصر الأدوار المرغوبة في ثقافتهم الاجتماعية المتضمنة رموزها

---

(١) **الخطيب: محمد بن شحّات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٦٤.**
(٢) **العمر: معن خليل، البناء الاجتماعي أنساقه ونظمه –دار الشروق – عمان ١٩٩٩م ص١٣٢.**

ومعاييرها وقيمها ومعتقداتها وأساطيرها، لكي يتطبع الطفل بالطابع الثقافي العام الذي يشترك فيه جميع أفراد مجتمعه، إنّ تنشئة الأسرة الأولى لا تستطيع أيّة جماعة أن تحل محلها ، لأنها علاقة عضوية بايولوجية نفسية أكثر من كونها اجتماعية ، ولكون نفسية الطفل وذاته في بداية نشوئها وتبلورها وتكوينها ، فإنّ ما يغرس فيها من عادات وسلوكيات وأفكار ومعتقدات وعقوبات ومكافئات ، تبقى مترسبة في قاعها لا تستطيع أيّة جماعة أخرى إزالتها أو إلغائها وإحلال أخرى محلها. (١)

تباين العلماء حول المعيار في تحديد مراحل التنشئة الأسرية ، لكنهم التقوا بهدف واحد هو تنشئة الطفل داخل الأسرة ومن قبل الأبوين هي الأساس لكل التنشئات الأخرى ، وفيما يأتي أهم المعايير التي ارتكز عليها العلماء في تحديد مراحل التنشئة الأسرية: (٢)

١ - معيار القبول الاجتماعي: وقد طرح هذا المعيار العالم *كولبريك* ، وبموجبه قسم التنشئة الأسرية إلى ثلاث مراحل، مرحلة ما قبل القبول الاجتماعي ، ومرحلة القبول الاجتماعي ، ومرحلة ما بعد القبول الاجتماعي.

٢ - معيار الصراع: وقد طرح هذا المعيار العالم المصري *نجيب اسكندر* ، وقسم بموجبه التنشئة الأسرية إلى ثلاث مراحل أيضاً ، مرحلة التكيّف للحاجات البايوجية وتقبل المعاني الاجتماعية التي يحددها للطفل الكبار، ثمّ مرحلة البحث عن الاستقلالية النسبية عن الوالدين ، ثمّ المرحلة الأخيرة وهي مرحلة امتلاك اللغة والتفكير اللذان يمكنانه من اكتساب اتجاهات وقيم وعادات وتقاليد مجتمعه ، وكل ذلك يحدث بالصراع مع والديه ويتعلم من خلالها أساليب تربيته.

٣ - معيار البواعث: البواعث هي محركات سلوك الفرد، وتكتسب بالتنشئة الأسرية على الرغم من ارتباطها بالتكوين البايولوجي ومثالها المهارات ، فبعضها موروث والآخر مكتسب ، والمكتسبة يتعلمها عن طريق التلقين والتجربة ، وعادة تبنى المهارات المكتسبة على الموروثة ، فالبواعث تكتسب بعض خواصها من الأدوار التي يمارسها الفرد ، ومن الموجهات الثقافية التي تنطوي على المجموعة

---

(١) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٣١.**
(٢) **الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص ٢٥٤.**

الأخلاقية والأدبية التي تقوم بتصفية إدراكات الفرد وأفكاره لتنسجم مع الأنماط السلوكية المألوفة والمقبولة اجتماعياً وثقافياً ، والبواعث تقوم بتقويم السلوك للفرد وتعرض له ما هو سلبي وإيجابي وما هو خطأ وما هو صح.

٤ ـ المعيار على ضوء عمر الطفل: طرح هذا المعيار العالم *بياجيه* ، عندما فصل المراحل التي يمر بها الطفل حديث الولادة قبل أن يدرك ذاته ، فقسمها إلى ست مراحل.

٥ ـ المعيار على بنية الأسرة: المقصود بالبنية أفراد الأسرة أي الجماعة الرئيسة والجماعة المرجعية ، أي الزوجان وأطفالهما ومعهما أقرباء مقيمون بنفس السكن كالأجداد والأعمام والأخوال ، وإنّ تحمل مسؤولية التنشئة من قبل الأسرة بهذا المعيار تختلف من مجتمع لآخر ، ففي المجتمعات التي تسودها الأسرة الممتدة تختلف عن تلك التي فيها الأسرة نووية ، وتقسم التنشئة الأسرية وفقاً لهذا المعيار إلى أربع مراحل ، وسنتناول هذا التقسيم كونه الأكثر شيوعاً في مجتمعنا العربي على الأغلب.(١)

أ- المرحلة الأولى: هي احتضان الأبوين للطفل الوليد وطمأنته والعناية به وتأمين احتياجاته البايولوجية التفصيلية من تغذية وتنظيف وصحّة وراحة ، ومن خلالها يتحقق التفاعل الاجتماعي بين الأبوين والطفل بشكل سليم ، فينمو الطفل معتمداً على الأبوين بكل مستلزمات حياته ، ويبلور توقعاته عن رضاعته وأوقاتها ومدتها ، ويتعلم الإشارات من والديه مركزاً على ذاته وعلى أمّه دون التوغل إلى باقي أفراد الأسرة ، أي اهتمام أحادي وجانبي ، إذ تركز الأم جهدها عليه فقط فيكون تبادل الاهتمام بينهما مركزاً لأنّ الأم بهذا التركيز تمارس دورها كأم تجاهه وهو بالمقابل يجد انبساطه وراحته عندما يلتصق بها.

ب-المرحلة الثانية: يعتمد الطفل فيها على جميع أفراد أسرته "الأبوين والإخوان والأعمام والعمات والأخوال والخالات" وعلى مجتمعه المحلي، وتظهر طلبات جديدة عليه تلبيتها ، كتدريبه على القيام بدوره ودور أمه في استخدام الحمام، ويستجد تعلمه للحب وأسلوب التعبير عنه ، وكيف يعبر عن زعله ونفوره، ويبدأ الدفاع عن نفسه عندما يفرض عليه شيء

---

(١) **الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص ٢٥٩.**

أو يؤذيه ، ويفهم التوبيخ ويدرك ماذا يزعج أمّه ويقلقها، والأم تحاول ربط طريقة تربية طفلها بمتطلبات مجتمعها ، فتستخدم أسلوب أمّها أو قريبتها أو أم زوجها وغير ذلك ، لكن ليست كل المتطلبات يمكن تطبيقها فتلجأ إلى التوليف بين أسلوبها هي وبين الأسلوب الذي تريد الأخذ به.

ج-المرحلة الثالثة: وهي التي تظهر بالسنة الرابعة من عمر الطفل ، وبها يكون قد اكتسب عضويته بأسرته بشكل عام ، وخلالها يتقمص تبوء أدوار أسرية تتماثل مع الدور الاجتماعي الموروث المحدد بايولوجياً ، فالولد يقلد أباه والبنت تقلد أمّها في أدوارهما في الأسرة.

د- المرحلة الرابعة: هي مرحلة الاستقلال ونمو مفهوم الذات التي تحدث في مرحلة المراهقة ، وتكون مستقلة وغير معتمدة على الوالدين ، وفيها يبرز التمييز بين القدرة في القيام بعمل معين وطريقة اتخاذ القرار، ويضيف الفارس بأنّ الطفل يسعى في هذه المرحلة لاكتشاف أجوبة تسهم في تحديد هويته ، وهي من أنا ومن أكون ، وما العمل الذي أرغب القيام به مستقبلاً ، وما القيم والمعتقدات التي تقود مسيرة حياتي ، وما النمط للحياة الذي أفضله عن غيره ، وما طبيعة الجماعة التي أفضل الانتماء إليها والتعامل معها ، ولهذا يسمي بعضهم هذه المرحلة مرحلة البحث عن الهوية ، ويعاني فيها الأطفال بعض مشاعر الاضطراب ، ويعبرون عن ذلك بشكل عصاب وتمرد وخجل وشك ذاتي ، ومن يجتازها بسلام يتعلم كيف يتيقن من ذاته ويتبنى أدواراً إيجابية ، ولا يلجأ للجنوح ويتعلم الانجاز بدل الشك المدفوع بمشاعر النقص.

وظائف التنشئة الأسرية: تتكفل الأسرة بتحقيق ما يأتي للطفل: (١)

١ - التنشئة الجسمية والصحية: وذلك بتقديم المأكل والمشرب الصحي لتنمية جسم الطفل ورعايته، وتأمين المأوى الذي تتوفر فيه وسائل الراحة ، والمحافظة على نظافة الطفل وحمايته من المخاطر ووقايته من الأمراض ، وتعويده العادات الصحيحة وتعليمه استعمال الأدوات الأساسية بشكل صحيح ، وتهيئة جو اللعب للطفل وتنمية الأنشطة التي تلائم مراحله العمرية.

---

(١) **ناصر: ابراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص٦٦-٦٩.**

٢ ـ التنشئة الأخلاقية والنفسية والوجدانية: إنّ من أولى مهام الأسرة أن تقدم لأبنائها الحنان والعطف والاطمئنان والحب المتبادل ، وهذا الغذاء العاطفي لا يقلّ أهمية عن الغذاء الجسدي في تنمية شخصية الطفل، وعليها كذلك أن تغرس في نفوسهم قيماً واتجاهات سليمة وإيجابية تتناسب مع متطلبات مجتمعهم ، وتزودهم بثقافة تلائم عصرهم ، وتعلمهم كيفية التفكير السليم والإصغاء واحترام الآخرين عند الحديث والتعامل معهم ، بالمقابل أن يتجاوب الوالدان مع الأبناء ويسمعوا مشاكلهم وطروحاتهم وآراءهم ويتفاعلوا معهم في تجاوزها.

٣ ـ التنشئة العقلية: تقول *مارغريت ريبل* ، إنّ حبّ الوالدين مطلب أساسي للتنمية العقلية ، وإنّ الأطفال الذين لا يحصلون على العناية الكافية والانتباه اللازم يتخلفون في عدّة ميادين ، ويدعم *بلوم* هذا القول بإيضاحه أهمية البيئة وتأثيرها والتي تمثلها الأسرة في الغالب ، ويربط *بلوم* متغيرات الطول والوزن ودرجات الذكاء وأبعاد الشخصية ارتباطاً وثيقاً بظروف البيئة ، فقد وجد أنّ ٥٠% من الذكاء يحصله الطفل في السنوات الأربع الأولى من العمر ، وأنّ الطفل الذي يعيش هذه السنوات من عمره في بيئة فقيرة تربوياً يخسر ٢،٥ درجة ذكاء سنوياً ، ومن المعروف أنّ الطفل يعيش سنواته هذه في الأسرة ، وهذا ما يوضح أهمية الأسرة في التنشئة وفي تغذية فكر الأطفال ، ودفع نموهم المعرفي إلى المزيد من التطور وتفتح القدرات العقلية السليمة.

٤ ـ التنشئة الاجتماعية والوطنية والاقتصادية: تحافظ الأسرة على أعضاء المجتمع وتعدّهم للعمل والتفاعل الاجتماعي ، كما تقوم بالتنشئة والتطبيع الاجتماعي ، عن طريق تنمية العواطف الاجتماعية وروح الانتماء وحب المواطنة والمحافظة على التقاليد والنظم والأعراف ، كما تقوم الأسرة بمهمة توجيه الأبناء مهنياً واقتصادياً بما يحقق لهم الحياة المرفهة الكريمة.

٥ ـ التنشئة الدينية: تعلم وتوجه الأسرة أطفالها نحو عقيدتها وعباداتها وكيفية التمييز بين الخير والشر والحلال والحرام والمسموح والممنوع والثواب والعقاب، كما تعلم الطفل كيف يتعامل مع أبناء دينه والديانات الأخرى باحترام وبما يرضي المجتمع ويرضي الله.

٦ ـ التنشئة الجنسية: إنّ الاختلافات الجنسية تبدأ مع بدء الحياة ، فالأسرة مهمتها توعية الأبناء بأمور جنسهم بصراحة وبذكر الحقائق العلمية بالتدرج ، وان تكون أجوبة الوالدين عن تساؤلات الأطفال الجنسية مناسبة لمدارك الطفل ومفاهيمه ، بالاستفادة من وقائع الحياة في تفسير بعض المفاهيم والتساؤلات ، مع وجوب عدم المبالغة في أمور النهي ، بل يتم ذلك بالشرح والإيضاح والإقناع ، كي لا يصاب الطفل بالعقد النفسية أو المخاوف التي لا لزوم لها.

٧ ـ التنشئة الترويحية: إنّ من مهام الأسرة توفير الراحة والاستجمام لأبنائها وتوجيههم للتمتع بأوقات الفراغ بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع والفائدة ، ويقول *موريتز لازاروس* أنّ اللعب ترويح عن النفس والجسد بعد التعب ، فلو خلت حياة الإنسان من اللعب والترويح عن النفس لاعتراها السأم والضجر وساورها الخمول والجمود ، وتروّح الأسرة عن أبنائها بتوجيههم في اختيار ألعابهم ، وعدم منعهم من اللعب وحثّهم على ممارسة النشاطات الرياضية والفنية وممارسة الهوايات المناسبة لهم.

يقول *هربرت سبنسر* ، وهو أول المربين الانكليز الذين أدركوا الحاجة إلى التنشئة الأسرية ، إنّ الغرض من التربية هو إعداد الفرد للحياة الكاملة في مختلف نواحيها ، وإنّ نواحي هذه الحياة هي النواحي الخمس الآتية مرتبة حسب أهميتها: الصحيّة ، المهنية، الأسرية ، الوطنية ، الثقافية ، ويقول كل من

برجس ولوك في كتابهما "الأسرة" لقد نال النوع البشري حضارته بفضل الأسرة ، وأنّ مستقبله يتوقف بصورة مباشرة على هذه المؤسسة أكثر من أي مؤسسة أخرى. (١)

أنماط التنشئة الأسرية: تعني التنشئة وجود علاقة اجتماعية تربوية تجمع الابن بوالديه كمربين ، ولا بد من الإشارة إلى أنّ هناك متغيرات عدّة تؤثر في طرائق معاملة الوالدين مع أبنائهم منها التحصيل العلمي للوالدين ، الدخل الاقتصادي ، الموروث الاجتماعي، اختلاف المعاملة ، عمر الوالدين ، نمط الأسرة ممتدة أم نووية ، كل هذه المؤثرات تؤثر في المعاملة بين الأسرة وأبنائها ، وإزاء تأثير المتغيرات التي يتصف بها المنشئ والمتغيرات التي يحملها المنشأ ، فإنّ التنشئة لا تكون واحدة في الخلية الأسرية بل ترتفع وتهبط في مراوز التنشئة ، وقد استطاع *بومريند* أن يحدد ثلاثة أنماط من التنشئة الأسرية المتبلورة من هذه المتغيرات التي تؤثر على نوع التنشئة وهي:

١ ـ النمط السلطوي: وهو النمط الذي يعكس عدم تردد الآباء باستخدام الحزم إذا دعت الحاجة ،

---

(١) ناصر: إبراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص ٧٠.

لكنهم يحافظون على استقلالية أبنائهم الفردية ، فهم وإن كانوا يؤمنون بضوابط حازمة لسلوك أبنائهم، إلا أنهم منطقيون وعقلانيون ومرنون وميالون لمراعاة حاجات الأبناء ، وبوجه عام يتمتع الأبناء بالاعتماد على النفس وبالثقة بالذات ، ويتمتعون باستكشاف بيئتهم (١)

يقوم الأبوان بتوجيه أبنائهم من خلال التعامل معهم على أساس توقعات إيجابية منهم ، أو طلب المساعدة في شؤون المنزل وتوقع قيامهم في دورهم في هذا الشأن ، أو تكليف الأبناء بمهام يؤدونها ، أو توجيههم نحو المحافظة على النظام والانضباط ، قد يلجأ الآباء إلى استخدام القوة ، إذا أصروا على التدخل في حياة الأبناء ، أو إذا قيدوا الأبناء بطلب الإذن قبل أي تصرف. (٢)

٢ ـ النمط التسلطي: وينطوي على ممارسة الآباء الذين يستخدمون هذا النمط من التنشئة معايير جامدة ، وهم لا يؤمنون بالأخذ والعطاء مع الأبناء ، ويحرصون على فرض الطاعة عليهم دونما مراعاة لفرديتهم، وينصب جلّ اهتمامهم على التحكم بهم ، فهم لا يشجعون استقلاليتهم، وبوجه عام يتصف الأبناء في هذه الحالة بعدم السعادة والانسحاب الاجتماعي وعدم المبادرة والشعور بالضيق، وهذا النمط ينطوي على استخدام أساليب العقاب البدني بتهديد الأبناء بصفعهم ، أو العقاب الوجداني كإبداء الحزن وخيبة الأمل حينما يسلك الطفل سلوكاً سيئاً ، أو جعل الطفل يشعر بالخزي أو الذنب الشديدين في حالة سوء مسلكه، أو تهديد الطفل بعدم مشاركته في الأنشطة التي يحبها في حالة سوء سلوكه (٣) إنّ ذلك يعني فرض الوالدين لرأيهم على الطفل ، بتحجيم رغباته التلقائية ومنعه من القيام بسلوك معين ، وقد يستخدم الوالدان أساليب متنوعة تختلف خشونة ونعومة ، كألوان التهديد المختلفة أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان أو غيرها.

٣ ـ النمط المتساهل: قليلة هي القيود التي يفرضها الآباء الذين يعتمدون هذا النمط في معاملتهم مع أولادهم ، فهم متسامحون بدرجة مفرطة ، ونادراً ما يعاقبونهم ، وهم يتقبلون ما يفعلونه ويظهرون وكأنهم غير مهتمين بهم ، ولكنهم في بعض الحالات يفقدون القدرة على التحمل فيستخدمون القوة

---

(١) الخطيب: جمال محمد، المدخل حول المسؤولية الأسرية في تربية الأبناء ورعايتهم الأسرية للطفل المعاق –سلسلة الدراسات الاجتماعية – البحرين ١٩٩٦م ص٣٢.

(٢) الناصر: عبد الرحمن فهد، التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى – جامعة الكويت ١٩٩٨م ص٥٠.

(٣) الفارس: محمد سليمان، ٢٠١١م مرجع سابق ص٤٧.

لضبط أطفالهم ، وبوجه عام يتصف الأبناء الذين ينشأون وفقاً لهذه النمط بالاعتمادية وعدم القدرة على ضبط النفس وعدم النضج ، وقد يأخذ هذا النمط بالإثابة الوجدانية كالتعاطف مع الأبناء ، أو تقديم المديح والاستحسان ، أو إبداء الاعتزاز والتقدير ، أو قد يأخذ الرفقة العملية كتقديم المساعدة للأبناء في أعمالهم المدرسية ، أو تعليم الأبناء شيئاً يرغبون في تعلمه ، أو مساعدتهم في هواياتهم ونشاطاتهم ، أو قد يأخذ مجال الرفقة الودية كإبداء الارتياح والسرور في رفقتهم أو بالحديث معهم ، أو قد يأخذ أسلوب التدليل الذي يقوم بتشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له ، مع عدم توجيهه لتحمل أيّة مسؤوليات تتناسب مع مراحل النمو التي يمر بها الطفل ، أو دفاع الوالدين عن السلوك غير المرغوب فيه ضد أي نقد من خارج الأسرة ، وقد يأخذ أسلوب الحماية الزائدة التي تتمثل في القيام بالواجبات أو المسؤوليات نيابة عن الطفل التي يمكنه أن يقوم بها. (١)

ويرى الباحث أنّ النمط الأكثر ملائمة لطبيعة مجتمعنا العربي هو النمط السلطوي مع شيء من الموائمة الظرفية ونستطيع أن نسميه " النمط التوافقي العام" * كقول المتنبي:

ووضع الندى في موضع السيف بالعلا مضرٌّ كوضع السيفِ في موضع الندى

أي: لكلِّ مقامٍ مقال ، لأنّ عملية تنشئة الطفل هي أصلاً تبدأ بحرمانه من حاجات ورغبات نفسية ومادية وإرغامه على التخلي عنها والتحول إلى أخرى يقرها المجتمع ، وباعتقاد الباحث أنّ ترك اللذات والرغبات لا يتم لولا الخوف الذي يحققه الردع ، وبذلك فإنّ التلويح بالعقاب سيردع الطفل ويجعله يفكر ملياً قبل أن يقدم على الفعل ، كما أنّ النظام التربوي المؤسسي في معظم الأقطار العربية لا يزال قائماً على أساس سلطة المعلم ، ولكي يتوائم ما تنتهجه الأسرة في سلطتها التنشيئية مع المدرسة من الأنسب أن يكون نظامها مماثلاً لنظام المدرسة.

إنّ متغيرات العصر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية غيرت نمط حياة الأسرة والطفل بشكل أخلّ

---

(١) **الفارس: محمد سليمان، ٢٠١١م مرجع سابق ص٤٨.**

*** النمط التوافقي العام: أي العمل بما يتوافق مع المرحلة والظروف البيئية التي يعيشها الطفل فما يصح في العراق قد لا يصحَ في الجزائر وما صحَ في عقد الخمسينات في كلا البلدين قد لا يصحَ اليوم في كلاهما ، ويرى الباحث أن يضاف هذا المصطلح كنمط آخر من أنماط التنشئة.**

حسب رؤية الباحث بالوظيفة التنشيئية التي تبني كيان الطفل وشخصيته ، فلو تمّ تحليل تفاعله الحقيقي مع أبويه والذي هو أساس العملية التنشيئية لوجد أنّه لا يزيد عن ثلاث ساعات باليوم وبقية يوم الأسرة موزع للعمل والنوم وبروتوكول زيارات وإعداد طعام الوجبات الثلاث ، وفي الجانب الآخر فرضت الحضارة والظروف أن يكون السكن عمودياً ، فانحرم الطفل من مكان اللعب وأصبح سجين الوحدة السكنية ، وجانب ثالث هو أن معظم الدول العربية تعاني من أزمة الأبنية المدرسية ، فيتم التناوب على الأبنية من قبل أكثر من مدرسة ، وهذا يتطلب تقليص عدد ساعات الدوام فتحذف حصص الترفيه والترويح ظانين خطأ أنها أقل أهمية من الدروس العلمية.

وجانب رابع هو شيوع ظاهرة التعليم الخصوصي حتى بالمرحلة الابتدائية ، وهذه تكون أيضاً على حساب وقت اللعب للطفل ، أمام كل هذه المعوقات والقيود أصبح الطفل والأسرة يعانون معاناة الطفل أصبح يومه كلّه تعليم قليل الفائدة بين مدرسة ودروس خصوصية ومذاكرة ليلية يؤديها إكراهاً، وهو متعب نفسياً لحرمانه من كل أساليب اللعب الذي يعدّه العلماء بالنسبة للطفل حاجة ضرورية كحاجته للغذاء ، أما معاناة الأسرة فهي أمواج الغزو الثقافي الذي فتحت أبوابه العولمة فأصبح الأبوان مرتبكين يصعب عليهم التمييز بين المناسب وغير المناسب من السلوكيات ، مما يستقبله الطفل من ثقافة ينبغي عليهم فرزها وتصنيفها قبل خزنها بذاكرته ، وبذلك يرى الباحث أنّ الموضوع يحتاج إلى دراسات وبحوث ميدانية على مستوى الوطن العربي من قبل علماء الاجتماع العرب ليتبصروا في كيفية مواجهة هذه المتغيرات.

ثانياً:☜ التنشئة المدرسية

نشأة التربية وبروز المدرسة: بقيت التربية ألوفاً من السنين تتم على يدي الطبيعة ، وكان هدفها لدى الأقوام البدائية أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه ، فالولد يقلد أباه فيما كان يقوم به من أعمال ، والبنت تقلد أمها ، ومع تطور المجتمعات برزت جماعات تميزت بوظائفها الخاصة كالسحرة والقصاصين والكهنة ، وقد اعتبر تعلم الطقوس الدينية من قبل الناس بمثابة النقلة الأولى من التربية غير المقصودة إلى التربية المقصودة ، وبتطور المجتمعات أكثر مثّل التراكم الكمي للتراث الثقافي مؤشراً مهماً في بروز ظاهرة المدرسة في صورتها البدائية ، فهذا التراث في صورته البسيطة وغير المعقدة لم يكن يحتاج إلى مؤسسة اجتماعية خاصة كالمدرسة لنقله من جيل إلى جيل ، لكن مع ازدياد الخبرات في هذا المجال وتراكم حصيلة كبيرة من الثقافة والتراث كان من المستحيل المحافظة عليه من الضياع أو النسيان لذلك أنشأت المدرسة لهذه الغاية ، وباختراع اللغة المكتوبة حدثت نقلة نوعية في التنشئة إذْ ساهمت هي الأخرى في نقل التراث الثقافي بما يحمله من أفكار ومعانٍ وقوانين ، وكان التدوين مرحلة حتمت تعليم الصغار القراءة والكتابة، وبذلك اكتملت ظاهرة نشوء المدرسة وبروز طائفة المدرسين. (١)

العوامل التي ساعدت على ظهور المدرسة: ساعد على ظهور المدرسة عدّة عوامل منها: (٢)

١ - غزارة التراث الثقافي نتيجة لتغير الإنسان وازدياد حصيلة المعرفة أصبح من الصعب عليه أن ينقل ثقافته الغزيرة من جيل إلى جيل دون أن يكون له مؤسسة تؤدي هذه المهمة الجليلة ، فوجدت المدرسة والمعلمون ليكونوا حلقة اتصال بين التراث الثقافي وأجيال الناشئة.

٢ - تعقد التراث الثقافي: إنّ غزارة التراث الثقافي وكثرة المعارف المتحصلة لدى الإنسان أدى إلى تعقد هذا التراث وتنوع معارفه ، فكلما تقدم الإنسان على طريق الحضارة اتسعت بيئته وكثرت

---

(١) **كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ص٢٢و ٢٣.**

(٢) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص ٢٢٤.**

مشكلاتها وكثر نتاج الفكر وتشعبت مجالاتها، وصعب نقل التراث إلى الجيل الجديد وبرزت ضرورة المدرسة لنقل هذا التراث.

٣ - استنباط اللغة المكتوبة: ومعنى ذلك أنّه صار لزاماً على الناشئين أن يتعلموا هذه اللغة بغية الاطلاع على محتوياتها الثقافية ، وهذا يقع على عاتق المدرسة.

والمدرسة هي بناء من أبنية المجتمع وأعمدته أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة مستظلة ومسترشدة بالفلسفة والنظم التي رسمها وحددها المجتمع بدقة متناهية ، وتتأثر المدرسة بكل ما يجري في هذا المجتمع ، وتخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيِّرة له ، والمدرسة هي الإدارة والآلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات إلى حياة التمركز حول الجماعة ، ويصبح عضواً عاملاً وفاعلاً في المجتمع ، فهي مؤسسة تنفذ الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع وفقاً لخطط ومناهج محددة على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية. (١)

إنّ المدرسة كمؤسسة تعليم هي جزء من المجتمع اتفق على إنشائها بقصد المحافظة على ثقافته ونقلها من جيل إلى آخر ، أي إنها تقوم بتوفير فرص النمو المناسبة ، وهي بهذه الصورة تعدّ من أنشطة عوامل التأثير الاجتماعي التي غالباً ما تبدأ تنشئة الطفل فيها بعد سن السادسة من عمره ، أي بعد تنشئة الأسرة وجماعة النظائر ، وإنّ شخصية المعلم من أقوى الشخصيات تأثيراً في عملية التنشئة المدرسية على التلاميذ ، لذا يقوم الصبية بمحاكاة المعلم في كل شيء ، وهنا تتطبع شخصية الصبية بطابع المعلم. (٢)

والمدرسة تشكل وسطاً أخلاقياً جديداً يعلم الطفل أن يسلك على نحوٍ مختلف لما اعتاده في العائلة ، فالطفل هنا يتعلم أنماطاً سلوكية معيارية جديدة تساعده على التكيّف مع أفراد غرباء ليسوا من العائلة ، وعليه أن يتعلم معنى الغيرية والتضحية والإيثار ، والاعتماد على الذات ، والذكاء الأخلاقي

---

(١) ناصر: ابراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص ٧١.
(٢) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧١.

يتطلب منه وعياً بمعايير السلوك الاجتماعي وموجهاته وضروراته ، وهو في المدرسة يتعلم القوانين والقواعد الأخلاقية التي تسود فيها لكي يمتلك الوعي الأخلاقي الذي يتشكل عبر عملية التثقيف والممارسة والمعرفة. (١)

وقد دلت الدراسات على أنّ هناك علاقة ترابط قوية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي للطفل ورضا المعلمين وأدائهم ، مما حدت بالجهات المسؤولة التركيز على الجوانب الأساسية للمدرسة جمالاً وتجهيزاً ، والاهتمام بالطفولة المبكرة رعاية وتربية ، والاهتمام ببرامجها كجزئية أساسية في منظومة التربية ، وعلى هذا الأساس أصبح تعليم ما قبل المدرسة أو في مرحلة مبكرة في حياة الطفل على درجة كبيرة من الأهمية ، من أجل إعداد الأطفال لمزيد من التعليم واستفادتهم من نوعية التعليم المتطورة من المرحلة الابتدائية ، وبذلك برز دور المدرسة وأهمّيتها كمؤسسة تلبي ذلك الطموح. (٢)

إنّ الطفل يُرسل إلى المدرسة ليربى تربية مقصودة تعتمد على الاستقلالية والعقلانية وتقلص الأنموذج الذاتي ، لأنّ الطفل ينتقل من التعامل مع أفراد من جماعته المرجعية إلى جماعة أخرى مختلفة كل الاختلاف ، وإلى مؤسسة تتجاهل بعضاً مما هو فيه وهي المدرسة ، وهنا تتدخل مجموعة من العوامل المختلفة ، بعضها من المدرسة والآخر من الحي ، وأخرى من التنشئة الاجتماعية لتقرر أنموذج السلوك الذي يسلكه الطفل لينسجم مع القوانين والأنظمة السائدة في المدرسة ، وإنّ الفكرة التي تقوم عليها المدرسة هي التنشئة والتنمية بمختلف جوانبها ، يقول *جون ديوي* في ذلك: إنّ بإمكان المدرسة أن تغيّر نظام المجتمع إلى حدّ معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى (٣)

وتعد المدرسة المحطة الثالثة في حياة الفرد في مجال التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة وجماعة النظائر ، وتقوم هذه المحطة بتنشئة الفرد تنشئة خاصة بها ، وذلك بتطبيعه بطبائع تربوية لا تستطيع الأسرة أو جماعة النظائر أن تقوم بها ، فهي تنشئة تكميلية للتنشئة الأسرية ، وفي الوقت نفسه تنشئة

---

(١) وطفة: علي أسعد، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص٢٤٠.
(٢) السنبل: عبد العزيز بن عبد الله ، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق – ٢٠٠٤م ص١٧٣و ١٧٥.
(٣) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص ٢٢٣.

جوهرية في كفاح الفرد في الوقت الراهن ، لأنّ سبل العيش باتت معتمدة على الكفاءة المدرسية المتخصصة بأحد فروع العلوم.

عند انتقال الطفل من بيئة الأسرة إلى بيئة المدرسة يحمل معه الكثير من الخبرات والمعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات التي تلقنها وتدرب عليها في الأسرة ، فيكون دور المدرسة أساسي في إتمام ما أعدته الأسرة وإتاحة الفرصة لاضطراد عمليات النمو ، والمدرسة مجال رحب لتعلم الطفل المزيد من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية الجديدة بشكل مضبوط ومنظم ، وفيها يتعود الطفل الاعتماد على النفس ، والتنافس ، وتحمل المسؤولية ، واحترام القانون ، والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات ، والعمل بروح التعاون ، والتخلي عن الأنانية والانفرادية وضبط الانفعالات.(١)

إن المجتمع المدرسي حلقة وسطى بين الأسرة والمجتمع العام ، ولذا كان دورة مهماً في تحقيق التدرج في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي ، وتختلف بيئة المدرسة عن بيئة الأسرة ، فالأسرة جماعة أولية تحيط الطفل بالاهتمام والرعاية الزائدة وإشباع الرغبات ، والعلاقات السائدة في الأسرة تتميز بالمواجهة والعمق والاستمرار ، وإنّ قيمة الفرد داخل الأسرة يشتقها من ذاته ومن انتمائه لها ، كذلك يتميز الجو الأسري بقليل من المنافسة ، أما المدرسة فهي جماعة ثانوية ، العلاقات فيها ليست كالموجودة في الأسرة ، فالأعداد كبيرة والمدرسون يتغيرون من عام إلى آخر ومن مادة إلى أخرى ، والعلاقات تتسم بالرسمية وتخضع لقواعد ومعايير متفق عليها ، والتلاميذ يقيّمون على أسس مختلفة عما هي عليه في الأسرة ، فتتحدد قيمة التلميذ ومركزه داخل الإطار المدرسي على وفق أسس معينة ، كتحصيله وتعلمه ومسايرته لنظم المدرسة وقواعدها ومشاركته في أوجه النشاط المتعددة داخل المدرسة ، وفي بيئة المدرسة لا يستطيع الطفل أن يشبع نزواته ورغباته إشباعاً ميسراً وسهلاً مما يدعوه إلى استبدال كثير من رغباته والتخلي عنها أو عن بعضها.

والمدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية ، فهي تعمق من شعور الانتماء للمجتمع ، وتساهم في بناء شخصية الطفل وتثقيفه عن طريق فهم العادات والتقاليد والقيم والمعايير ،

---

(١) رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١٠٩.

وتجعله عضواً مشاركاً في المجتمع ، وتلعب مناهجها التدريسية ونشاطاتها الاجتماعية والرياضية دوراً مهماً في تثقيف الطالب اجتماعياً وسياسياً ، فالمنهاج المدرسي يمثل النظام التربوي وهو التراث الحضاري بشموله ، والنظام التربوي يلعب دوراً أساسياً في تدعيم القيم الاجتماعية والسياسية في المجتمع ويحافظ على التراث الشعبي والوطني ويحفظه للمستقبل. (١)

وتساهم المدرسة بشكل فعال في تعميق شعور الولاء الوطني للطفل ، من خلال تعلمه الأناشيد الوطنية وممارسة مراسم رفع علم الدولة والوقوف له وتحيته ، والإطراء بالرموز الوطنية والأبطال وقصصهم لتعميق أواصرهم مع الوطن وتخليد ذكراهم ليقتدي بهم الآخرون.

كما تعد المدرسة المؤسسة التي أوجدتها الدولة لتقوم بتربية الناشئة وتعليمهم مبادئ العلوم والأخلاق والقيم والاتجاهات ، وتنشئتهم التنشئة الصالحة التي تخلق منهم مواطنين صالحين يخدمون أنفسهم ومجتمعهم وأمتهم.

والمدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية تعني بتنظيم سلوك الجماعة وضبطه بطريقة حضارية ، وتقوم بتبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وتنقيته وتطهيره مما هو غير مناسب لتنشئة الصغار ، والمدرسة هي المحور الذي تتمركز فيه نشاطات المجتمع المحلي لا سيما الشباب ، وهي المكان الذي تمارس فيه النشاطات الاجتماعية والتربوية والرياضية ، وعليه فإنّ بقاء المجتمع واستمراريته مرهون بمدى تفاعله مع المؤسسة التعليمية. (٢)

أهداف التنشئة المدرسية: إنّ من أبرز أهداف المدرسة تعليم المنشأ المعارف الابتدائية والثانوية بالتوافق تدرجاً مع قدراته وإدراكاته الذهنية والبدنية ، وتعليمه كيف يحقق أهدافه المتوافقة مع المعايير الاجتماعية لمجتمعه ، وإذكاء روح التعاون بين الطلاب ، وزرع روح المنافسة وتعزيزها في اكتساب المعرفة ، وتقديم الرعاية النفسية للطالب ، ومساعدته في حل مشكلاته معتمداً على ذاته ، وحثه على

---

(١) ظاهر: أحمد جمال، التنشئة الاجتماعية والسياسية في العالم العربي- مكتبة المنار – الأردن – الزرقاء ١٩٨٥م ص٣٩.

(٢) عبد الفتاح: محمد زين العابدين، آليات وأساليب التنشئة الاجتماعية عند الأطفال لتنمية الانتماء للوطن – مستخلصة بتاريخ ١٦ آب ٢٠١١م من الموقع: http://www.pald.net./forum/showthreed?-p=922401.

الاستقلال الذاتي في الإبداع الذهني ، وربطه في المجتمع العام، وإكسابه دوراً جديداً هو دور الطالب.(١)

وظائف المدرسة: تقوم المدرسة بتحويل الكائن الاجتماعي إلى شخص تربوي أو كائن متعلم من خلال وسائلها التعليمية والتدريبية، ولكي يتحقق هذا التحول لا بدّ من ربطه بثقافة مجتمعه بالطرق الآتية:

١ ـ التعامل مع التراث الثقافي: إنّ من أهم أنشطة المدرسة ومساهماتها ضمن إطار ديمومة المجتمع وبقائه على تعاقب أجياله هو تعاملها مع التراث الثقافي ، فمن خلال المدرسة تجمع الأجيال السابقة تراثها ومخلفاتها الفكرية والحضارية موثقاً ، وتنقيه وتطهره مما علق به من شوائب وخرافات ومبالغات خاطئة ، وتضيف إليه ما استجد لديها ، وتقوم بفرزه وتبسيطه وتبويبه بشكل يتناسب مع قدرات الناشئة ويتماشى مع تدرجاتهم المدرسية ومراحلهم العمرية ، باختيار المواد التي تلائم ذهنياتهم وتشبع حاجاتهم واستبعاد المواد التي يتعذر عليهم فهمها. (٢)

٢ ـ التماسك الثقافي والاجتماعي ونبذ الصراع: إنّ المدرسة هي البيئة الاجتماعية التي توّحد أفراد المجتمع على ثقافة وفكر واتجاه مشترك لأنّ بيئتها الاجتماعية أكثر اتزاناً من البيئة الخارجية مما يؤثر في تنشئة التلاميذ وتكوين شخصياتهم تكويناً يمكنهم من التفاعل والتكيف مع المجتمع، وذلك بتنسيق المؤثرات المختلفة وإكساب الطلاب اتجاهات فكرية منسجمة ومتوافقة للجميع وكذلك تعمل المدرسة على إذابة جو الصراع بين أفراد المجتمع الواحد والأمّة الواحدة من خلال اللغة وآدابها ، والثقافة الاجتماعية الوطنية لخلق الشعور بالانتماء لدى الطلاب ، وتحقيق الانسجام والوحدة. (٣) ولكننا نرى أنّ هذا يصبح صعب المنال إذا خضعت المدرسة لنفوذ الثقافة المهيمنة التي تجبر الثقافات الأخرى على التنحي أمامها باستخدام سلطة النفوذ.

---

(١) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٢.
(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢٤، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٣.
(٣) دبابنة: ميشيل، وزميله، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٧٤، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٤.

٣ ـ تطوير سلوكيات الأطفال التي تعلموها في الأسرة ونقلوها إلى المدرسة وذلك من خلال الخبرات والتوافق الذي يتلقاه الطفل في المدرسة ، وتنمية أنماط سلوكية جديدة وذلك بطرح مفاهيم تستبعد التعصب والجمود العرقي والطائفي ، وتساير التقدم والتكيّف السريع للمتغيرات السريعة. (١)

٤ ـ عرض المشكلات العامة: إذ تقوم المدرسة بعرض المشكلات وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ من خلال المناهج الدراسية كي يعيشوا هذه المشكلات وأن يشعروا في إمكانيات حلّها، فتساهم المدرسة بتغيير المجتمع وتطوره، فهي بذلك تقوم بتنمية الابتكار والإبداع الفني لديهم ، وهذه وظيفة تحديدية تحفزها المدرسة عند الناشئة التي بدورها تخلق استثمارات ثقافية مستقبلية عند المواطنين. (٢)

٥ ـ إتاحة الفرصة للتعرف على العالم: فالمدرسة تتيح للطلبة فرصة التعرف على العالم والاتصال ببيئة أوسع منها اتصالاً ثقافياً خلقياً، وإيجاد النقاش بين فئات المجتمع. (٣)

ويعدّ الجو المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعليم ، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة مرغوبة لديه وأنه يحظى بتقدير زملائه فإن ذلك يزيد من نشاطه وإنتاجيته ، وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن مواجهة الطلبة لمواقف ضاغطة يقود إلى إعاقة إرضاء حاجاتهم النفسية مما يؤدي إلى تهديد أمنهم النفسي ، والذي يؤثر في نشوء مشاعر عدم الرضا عن الذات وعن الآخرين ، ويؤكد *هيلجارد* على أن الخبرات التربوية التي يكتسبها الطالب تعد إحدى المصادر ذات الأثر في تكيّفه وتنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة ، لذا فإنّ عمليتي التعلم والتعليم هما من المصادر الأساسية في رفد قدرات الطالب بحيث يتمكن بمساعدتهما من التكيف مع متطلبات الحياة ، كما أن التفوق المدرسي يعدّ من العوامل الرئيسة في تحقيق التكيف ، وبخاصة التكيف الاجتماعي. (٤)

التسرب من المدرسة: إنّ من أبرز المشكلات التي تواجهها المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية هي مشكلة التسرب من المدرسة التي تتمثل في انقطاع الطلبة عن الدراسة في مرحلة معينة دون أن

---

(١) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢٥، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٤.**
(٢) **ناصر: ابراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص٧٩، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٤.**
(٣) **ناصر: ابراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص٧٩.**
(٤) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢٦.**

يتمّوا دراسة تلك المرحلة مما يترتب عليه ضياع له أبعاده المتعددة في العملية التعليمية ، وقد تبدو هذه الظاهرة بسيطة في تركيبها ، واضحة في معالمها ، بيد أن الدراسة الميدانية تكشف عن تعقد في أسبابها ، وخطورة في نتائجها ، وتعزى هذه الخطورة إلى الدور الذي تلعبه مشكلة التسرب في كفاية التعليم ، وانعكاساتها السلبية على النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتربوية ، فمن الناحية الاجتماعية يضعف التسرب من قدرة الطالب المتسرب على التكيّف الاجتماعي ، ويحد من مستوى معيشة عائلته وطموحاتها ، ويزيد عدد الأميين ويعيق من فرص التعليم المستمر في الحياة ، ومن الناحية الاقتصادية تغدو الفائدة التي يجنيها المجتمع من التعليم أقل مما ينفق عليه من أموال وجهود بشرية ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة كلفة التعليم ، فضلاً عن الضرر الذي سيلحق بالمتسربين من المدرسة في سوق العمل المستقبلي، (١) وقد بدت هذه الظاهرة واضحة في العراق بعد الاحتلال.

وقد اختلف العلماء في تحديد هذا المفهوم وأسبابه ، فمنهم من أسماه رفض المدرسة ، وآخرون أسموه قلق المدرسة ، ومنهم من أعده شكلاً من أشكال الهروب من المدرسة ، حتى أنّ بعض الباحثين شبهه بغريزة الهجرة المشابهة لهجرة الطيور ، وآخرون رأوه غياباً اعتيادياً شانه شان أي غياب من المدرسة يعمد إليه الطفل لأسباب مرضية ، وهي اضطرابات في الشخصية يعاني منها بعض الأطفال ، وقد تم حصر العوامل المؤدية للتسرب بأنها اجتماعية أو تربوية أو شخصية أو اقتصادية. (٢)

وخلاصة القول: يولد الإنسان وعقله صفحة بيضاء ناصعة ، ولكنّه حين يدخل في المجتمع يندمج فيه و يتفاعل معه ، ويتأثر بمن يكبرونه ، وتؤثر فيه الطبيعة ، ولكن عندما اتسعت نشاطات الإنسان وتراكمت ثقافته رأى أنّه لا بدّ من نظام يحفظها ويديمها وينقلها فظهرت المدرسة ، وكان ظهورها بادئ الأمر لا يتعدى تعليم فرد لفرد أو لمجموعة صغيرة بدأها السحرة والقصاصين والكهنة ، ثمّ تدخل المجتمع فصاغها بفلسفته التي يرتئيها لتصبغ أبناءه ، وتنشئهم على ما يريد ويرغب من حفظ ونقل لتراثه الثقافي ، وتطورت وأخذت مهمة تنشيئية مكملة للأسرة في بناء الشخصية المدرسية

---

(١) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٢٦ و ٢٢٧.
(٢) الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص ٣٩٣.

وتأطير السلوك بأطر تربوية، وساهم المعلم بدور القدوة، والبرنامج التربوي بدور النظريات التنشيئية لإعداد الأطفال ، وتميزت وظائف واضحة للمدرسة في التعامل مع التراث ، وتحقيق التماسك الثقافي والاجتماعي وتطوير السلوك ، والانفتاح على العالم المعرفي.

ثالثاً:☜ تنشئة النظائر

طبيعة النظائر: النظائر هم الأقران أو الرفاق أو الأصدقاء ، وهم جماعة أولية تتميز بالتماسك وبعلاقات المودة ولها قيم مشتركة أو مستويات أساسية للسلوك ويتميز الاتصال بين أعضائها بأنّه واضح وشخصي ومباشر ويشترك أعضاؤها بالعديد من الأنشطة، وتتكون من أعضاء متساوين بالمكانة ، ففي مرحلة الدراسة الابتدائية ، بميل الأطفال إلى التجمع في مجموعات داخل المدرسة وخارجها ، ويظهر هذا الميل في حوالي سن السادسة ويستمر في النمو والتطور حتى حوالي العاشرة من العمر، وأحياناً يظل قائماً فيما بعدها ، وتقوم جماعة الرفاق بدور مهمٌ في عملية التنشئة الاجتماعية وفي النمو النفسي والاجتماعي للطفل ، فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية وفي قيمه وعاداته واتجاهاته وطريقة تعامله لصحبته وتمكنه من القيام بادوار اجتماعية متعددة لا تتيسر له خارجها، (١) وقد اعتبرت هذه الجماعة أولية لأنها تمارس التأثير الأولي أو المبدئي العميق على الفرد خلال التنشئة الاجتماعية ونمو شخصيته.

إنّ الميزة البارزة لهذه الجماعة أنها لا يوجد فيها فرد متسلط على أعضائها ، والجميع فيها متسامحون فيما بينهم تجاه أي خطأ يصدر من أحدهم ، ولا يختبر أحدهم الثاني في سلوكه وتفكيره ومصداقية كلامه ، ولا أحد ينظر بتعالٍ على الآخر وأنّه أقل مستواً منه ، إن هذه الميزات تيّسر عملية تنشئة أعضائها ، وتجعل من تفاعلهم مباشراً ومفتوحاً وصريحاً وميسراً ، وجماعة النظائر توجد في كل مكان ، فهم في الشارع وفي المقهى وفي الملعب الرياضي وفي النادي الاجتماعي.

إنّ من أكثر الذين يؤثرون في تنشئة الفرد بعد أسرته هم أصدقاؤه ، وجماعة النظائر غالباً ما تمثل الجماعة الأولية وليس الثانوية الرسمية ، ولا تكون علاقة أفرادها من النوع السطحي بل من النوع المتعمق بحيث تصل إلى الحدّ الذي يعرف بعضهم عن بعض كل شيء ، ففي مرحلة خروج الطفل من المنزل بعد أن يكبر يتعامل مع الأطفال الآخرين من أبناء الجيران ، وهنا يتعرض الطفل إلى مجموعة من المؤثرات تختلف عما كان يتعرض له داخل المنزل ، فهو مضطر إلى تكيف نفسه

---

(١) دبابنة: ميشيل، وزميله، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٩٣.

مع دائرة أكثر اتساعاً تتكون من شخصيات مختلفة الأنواع تربت في بيئات مختلفة واكتسبت قيماً وعادات ومثلاً مختلفة ، فهو يتكيّف ببطء وقد يقاسي نتيجة محاولته السيطرة على رفاقه في اللعب أو منع سيطرتهم عليه ، وهذا التكيّف جزء مهم من عملية التطبيع الاجتماعي في تنشئة الطفل. (١)

أجرى *جين بياجيه* دراسة ألقت الضوء على الدور الذي تلعبه البيئة الخارجية على الأسرة مثل جماعة اللعب وأثره على الطفل ، إذ تمد جماعات اللعب الطفل بأول فرصة لدمج معايير السلوك الاجتماعي بفضل أنموذج العلاقات الشخصية المتبادلة المميزة لمثل هذه المواقف ، لأنّ علاقة الطفل بالآخرين في نطاق الأسرة عبارة عن علاقة تبعية ودونية ، ولكن في نطاق جماعة اللعب تصطبغ هذه العلاقات بطابع التعاون والمساواة ، كما يعتبر امتثال الطفل في محيط الأسرة امتثالاً خارجياً ، وعادة ما ينظم من خلال سلطة البالغين ، ولكن الامتثال في محيط جماعة اللعب على خلاف ذلك يتحقق داخلياً عن القرار الحر للطفل بأن يطيع قواعد اللعب. (٢)

فالصداقة هي العلاقة الاجتماعية الرئيسة بين الأقران أثناء الطفولة ، حتى أنها تستمر وتكون ذات أهمية قصوى عندما تصبح فيما بعد في الحياة أدواراً أخرى للأقران مثل المعرفة ، والجار، والمنافس ، والزميل ، فتكون بارزة تماماً ومتفاضلة عن الأدوار الأخرى ، والصداقة أساسية جداً حتى أنّ الفرد يستعملها أحياناً كنقطة مرجع ، وفيها يشخص جميع علاقاته الاجتماعية الأخرى مع القرين أو خلاقة والصداقة هي علاقة بين الأشخاص تتصف بالمحبة ، والمحبة يمكن أن تحتل المشاعر الإيجابية البسيطة أو يمكن أن تشير إلى فضائل أكثر اتزاناً كالثقة ، والصداقة هي الوسيلة المباشرة للتزود بالروابط الاجتماعية والصحبة ، وفي المجتمعات التي جُرفت فيها الأسرة بالتغيير حلت الصداقة محل القرابة في تأسيس العلاقات بين الأشخاص مرتكزة على الشعور الإيجابي والثقة ومظاهر الود الأخرى غير الملموسة. (٣)

وكلما كبر الطفل كلما زادت مشاركته الاجتماعية بتفاعله مع الآخرين وتحتل جماعة "النظائر" مركزاً مهمّاً في التأثير على سلوكه ، واكتسابه للقيم نظراً لأنها تضم جماعة متناسقة من حيث العمر

---

(١) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٧٧و ٧٨.**
(٢) **حلي: علي عبد الرزاق، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٢٤٨.**
(٣) **دامون: وليم، ١٩٩١م، مرجع سابق ص١٧١و ١٧٣و ١٧٤.**

تمكنه من اكتساب خبرات وقيم معينة لا يمكن اكتسابها داخل الأسرة ، وتنجح جماعة النظائر في نقل قيم متميزة للأفراد ، كما يمكنها أن ترسخ أو تحطم قيماً سائدة في المجتمع ، وتعمل على تشكيل سلوك الطفل بالاتجاه الذي ترغب فيه ، مع مدّه بالأنموذج الذي يجب أن يحتذي به ، وإنّ تأثير جماعة النظائر لا يحل محل دور الآباء إلا بعد بلوغ الفرد سن النضج وبشكل تدريجي ، ويمكن التميز بين ثلاثة أنواع من الناس من حيث مدى الانصياع للآخرين وللضبط الاجتماعي وللسلوك ، وهم الأشخاص الذين توجههم التقاليد ، وهؤلاء تتحكم في سلوكهم المعايير والأعراف الاجتماعية ، ثم الأشخاص الذين يتحكم في سلوكهم ضبط داخلي أساسه المعايير الشخصية ، وأخيراً الأفراد الذين يتوقف سلوكهم على توجيه الآخرين لهم ، أي الجماعة التي يجدون أنفسهم فيها ، وهذا النوع الأخير هم الأكثر اقتداء بالنظائر في طفولتهم. (١)

إنّ أثر الأقران على الطفل يأتي في مقدمة العوامل المؤثرة على تشكيل السلوك الاجتماعي عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) عام بشكل خاص ، وإنّ عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال هي عملية مطرّدة ، إذ إنّه مع تقدم العمر بهم ينزعون إلى الاقتداء بالآباء والكبار من خلال مبدأ التنميط النوعي الذي يتم في اكتساب الذكور من الأطفال المعايير السلوكية والميول والاهتمامات الخاصة بالذكور من الكبار ، ويتم فيه اكتساب الإناث من الأطفال المعايير الخاصة بالإناث من الكبيرات. (٢)

يتحرر الطفل جزئياً في مرحلة ما قبل المدرسة من التمركز حول الذات ، ويبدأ ينخرط في اللعب مع جماعة الأقران سواء في الجوار القريب من البيت أو في روضة الأطفال ، ويصبح قادراً على تمثيل بعض القواعد التي تنتظم من خلالها الألعاب ، وأن يكون عضواً في جماعة ، وأن يتواصل بعض الشيء مع الآخرين ، ويزداد تأثير الرفاق في سن ما قبل المدرسة إذْ يطرأ على سلوك اللعب عند الأطفال تغيير واضح يتمثل في الانتقال من اللعب الانعزالي إلى اللعب الاجتماعي ، ويلاحظ أن هناك تفضيلاً للعب مع الرفاق عن اللعب مع الكبار. (٣)

---

(١) **كبارة: أسامة ظافر، ٢٠٠٣م، مرجع سابق ٧٥.**
(٢) **الخطيب: محمد بن شحّات، ١٩٩٧م، مرجع سابق ص٩٥.**
(٣) **أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٣٧.**

تبدأ عملية تنشئة جماعة النظائر لأعضائها في السنين الأولى قبل ذهاب الناشئة للمدرسة ، وخلال سنوات الدراسة تصبح جماعة النظائر مهمة بشكل متزايد في حياتها ، وتصل إلى درجة القمة في مرحلة المراهقة ، وبالذات عندما تكون الآراء والأحكام والتقيمات والسلوكيات صادرة من صديق النظير ، إذ يعدها الناشئة مهمة وصادقة لا يمكن الطعن بها ، أي آراء مزكاة ومضمونه ، ففي المدرسة تقدم جماعة النظائر خبرات وتجارب جوهرية وضرورية لأعضائها عن كيفية التعامل مع الجنس الآخر ، وكيفية مواجهة السلطة المدرسية ، والمطالبة بالأسلوب المفضل في التعامل مع الإدارة المدرسية ، وتوجيه اهتمامها لمصلحة الناشئة أو النقاش في مواضيع لا تستطيع تناولها والحديث فيها في مدارسهم وأسرهم ، أي مواضع خاصة بهم يريدون مناقشتها دون تحفظ أو خوف أو وجل ، وإزاء هذه الحرية الشخصية يبدأ الناشئة يتعلم الأشياء التي لم يتعلمون في مدارسهم وأسرهم ، أي تتعلم الأشياء المخالفة والمختلفة عما هو مألوف وسائد بالمدرسة والأسرة ، لذا فإنهم يقومون ببلورة وتشكيل مواقف ورؤى خاصة بالجنس والمال وأهميته وقيمة التعليم بالمدرسة وسواها ، ومن الجانب الآخر فإنّ معظم السلوكيات غير المتفق عليها من قبل أفراد المجتمع كالهروب من المدرسة والتدخين والغش في الامتحان والنشل والسرقة يتعلمها الناشئة من جماعتهم العمرية "النظائر" وليس من أبويهم أو إخوتهم.(١)

من خصائص جماعة النظائر تقارب الأدوار الاجتماعية ووضوح المعايير السلوكية ، ووجود قيم عامة فيها ، وكذلك اتجاهات مشتركة بين أعضائها ، وإنّ درجة تأثر الفرد المنتمي إلى جماعة النظائر برؤاها تتوقف على عدة عوامل منها ، درجة ولائه لها ، ومدى تقبله لمعاييرها وقيمها واتجاهاتها ، ونوع التفاعل السائد بين أعضاء الجماعة وتماسكها والتفافها حول أهدافها.

ومن بين العوامل التي تساعد على امتثال الطفل للجماعة هي سن الطفل حيث لا يخضع جميع الأطفال من ذوي الأعمار المختلفة بنفس الدرجة للجماعة ، فلقد وجد أنّه بالمواقف الغامضة يمتثل الرفقاء أكثر كلما تقدموا في السن ، ولكن تأثير الجماعة ينخفض كلما تقدم الطفل في السن ، وذلك في المواقف التي يعرف الطفل تماماً الاستجابة الصحيحة ، كما أن لجنس الطفل ومكانته دوراً في الامتثال ، فالأطفال يتأثرون أكثر بالأفراد أصحاب المكانة الاجتماعية المرموقة أو العالية. (٢)

---

(١) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦١.
(٢) العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٦.

أشكال جماعة النظائر: إنّ جماعة النظائر تضم عدّة أشكال هي: (١)

١ ـ جماعة اللعب: وتتكون تلقائياً بهدف اللعب واللهو غير المقيد بقواعد وحدود ، وتبدأ في التكون ما بين سن الثالثة والرابعة.

٢ ـ جماعة اللعبة: تشارك فيها الجماعة مع المحافظة على قواعد اللعبة وأصولها وضرورة الالتزام بها مع ما يقتضيه هذا الالتزام من عقاب وثواب ، وفي هذه الجماعة يبدأ التشكيل الاجتماعي للمكانات والتوقعات والأدوار.

٣ ـ الثلة أو (الشلة): وهي جماعة قوية التماسك وثيقة العرى ، تتكون من أفراد لهم مكانات وأوضاع اجتماعية متشابهة ، ويربط بين أعضائها عدّة أمور كالتفاعل القريب الحميم ، ونمط السلوك المشترك ، والإحساس القوي بالتماسك ، والاتفاق على مكونات المجموعة من الأفراد ، والشلة تعكس ثقافة الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها أعضاؤها ، ويعدّها بعض الباحثين أداة للبنية الطبقية للمجتمع تعمل على تحقيق استمرار الوضع الطبقي القائم وتأكيده.

٤ ـ العصبة: وهي جماعة أكثر تعقداً ويميزها الصراع مع السلطة أو مع جماعات أخرى ، ولها رموزها الخاصة المشتركة بها مثل الأسماء والشعارات والإشارات ، ودورها في التنشئة الاجتماعية بأنها تعدّ أنموذجاً اجتماعياً واضحاً يكوّن لجماعة الأقران من قوة ضغط على سلوك أعضائها ، بحيث تصل بهم ليس إلى المسايرة فقط بل إلى الانصياع لها ، كما يمكن أن تتحول بتوجيه وقصد من المجتمع بأن يضع أمامها تحدياً يستثير فيها صراعاً مشروعاً بدل ذلك الصراع المضاد للسلطة ، فتثير ظاهرة اجتماعية وتطلب علاجها.

٥ ـ جماعة النادي: ويشرف عليه الراشدون ، وتتيح فرصة للنشاط الجسمي والنمو العقلي والتفريغ الانفعالي والتعلم الاجتماعي ، عن طريق ممارسة النشاط الرياضي وممارسة الهوايات ، فالنمو الاجتماعي يتحقق عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات ، والنمو الانفعالي يتحقق عن طريق المساندة الانفعالية والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك. (٢)

---

(١) دباينة: ميشيل، وزميله، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٩٥و ٩٦.
(٢) شفيق: رضوان، علم النفس الاجتماعي – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت ١٩٦٦م ص٢٠٥.

وظائف جماعة النظائر: تحقق جماعة النظائر وظائف معينة في عملية التنشئة الاجتماعية نوردها بما يأتي:

١ ـ تعزيز عملية نقل الثقافة الفرعية ، سواء كانت طبقية أو مهنية أو عرقية أو مذهبية أو دينية ، وأنّ الأطفال ينفذ بعضهم إلى نفوس بعضهم الآخر ، ويكون ذلك أكثر تأثيراً من نصائح الكبار وإرشاداتهم ، لأنهم يفهمون بعضهم بسهولة ويسر ، وذلك للروابط الموحدة التي تربط بينهم ،(١) وبالتالي فإنّ مناقلة ثقافة مجتمعهم فيما بينهم تكون أيسر مما يستقبلونها من الآخرين.

٢ ـ تقديم المعلومات والخبرات والمعارف التي تحتاجها الناشئة أو الأعضاء ، إذ تتيح جماعة الأقران للأعضاء الاطلاع على كل ما هو جديد أو مستحدث كالموضات والألقاب والاتجاهات الأدبية والفنية ، ويكون ذلك بعيداً عن معارضة الكبار ورفضهم لما هو جديد ، وإنّ ذلك يغذي أفراد الجماعة بالإثراء الفكري واتساع آفاق المعرفة وإنماء الخبرات والاهتمامات. (٢)

٣ ـ غرس قيم وأنماط جديدة من السلوك عند الأعضاء تساعدهم على التكيف للبيئة الاجتماعية والنمو الاجتماعي ، كالعلاقة الندية والديمقراطية ، وإكسابهم القيم والاتجاهات الخاصة باحترام الذات والثقة بالنفس ، والقدرة على الاتزان الانفعالي ، كما أنّ الطفل في جماعة الأقران يتعامل مع أطفال مشابهين له ، فيعبر تعبيراً حرّاً عن انفعالاته ، ويأخذ منهم ويعطيهم بمساواة واندماج بحياة اجتماعية فعلية ، وإنّ جماعة الأنداد تحقق للطفل الشعبية في وسطهم ، فيصبح محبوباً بينهم ، ويعتقد أنّ سبب ذلك أنّ أطفال كل طبقة اجتماعية يقدرون نوعاً خاصاً من السمات في رفقاء العمر ، ولهذا وُجِدَ أنّ أسماء الأطفال وسماتهم الفيزيقية وجاذبيتهم مرتبط بقبول الرفقاء. (٣)

ويرى الباحث أنّ ما ذكر سابقاً حقائق عاشتها أجيالنا بدقائقها ، إذ كانت كل محلة تشكل مجموعة من الأقران ولا تقبل عضواً فيها من المحلة الأخرى ، وكل مجموعة لها سماتها وقوانينها باللعب ، ويحدث أحياناً أن تُعقد اتفاقيات بين مجموعات المحلات المتجاورة ، تسن بها تشريعات تسري على

---

(١) رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٥و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٢.

(٢) رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٦، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٢.

(٣) العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٥، ورويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٥، والعمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٢.

كلا أطفال المحلتين ، مثلاً الطفل الذي يرتكب خطأ فاحشاً لا يجوز قبوله بكلا المجموعتين ، ويذكر الباحث واقعة حدثت لأحد الأطفال كان أبوه قد سرق تلفزيون من مقهى عام ١٩٦١م ، وكان التلفزيون آنذاك ثميناً ، فاتفقت مجموعات محلته والمحلة المجاورة أن لا يقبل باللعب معهم لأنّ أباه سارق ، هكذا كانت قيم المجتمع ومعاييره ، حتى الأطفال كانوا يحترمونها ويتمسكون بها ، فالسارق بنظر المجتمع عقوبته الوصم والنبذ.

٤ - تشجيع رغبات الأعضاء ومطالبهم النفسية والفكرية والاجتماعية من خلال التوحد مع الرفاق ممثلين إطاراً مرجعياً له ، وتظهر هذه الحالة بشكل جلي عندما تحصل فجوة بين الأبوين والأبناء ، وإنّ مثل هذ الصورة تظهر في جماعات النشاط التي يدعو إلى تكوينها المشرفون والرواد في المدارس أو الأندية ، وقد تتدرج هذه الجماعة فتكون جماعة الشلة ، التي تتميز بالتماسك والتوافق في السلوك والتفاعل الاجتماعي والإشباع العاطفي والصداقة الحميمة. (١)

٥ - إكساب المنشأ السلوك والأدوار الاجتماعية التي لا يتاح له تعلمها في إطار الحياة الأسرية ، ووجد أن التنظيم الهرمي يظهر مبكراً بين جماعات الرفاق ، كما تظهر الأدوار وتتحدد لكل عضو ، فإما أن ينمو الطفل نحو القيادة أو نحو الانصياع لغيره ، وإنّ الدراسات التي أجريت على الأطفال المراهقين أثبتت أنّ الأطفال الذين يلتحقون بالرفاق يحملون السلوك القيادي أكثر من المتوجهين نحو الوالدين. (٢)

٦ - تقدير الناشئة كمصدر من مصادر القدوة ، فيرى الناشئ فيمن يكبره أنموذجاً لامعاً ، وفي الوقت نفسه يكون أكثر وعياً بقدرته على أن يصبح هو نفسه أنموذجاً لامعاً للأطفال الذين يصغرونه سنّاً . (٣)

٧ - الاعتراف بحقوق الآخرين ، إذ يبدي الطفل بعض مظاهر المشاركة الوجدانية مع غيره من الأطفال حال مشاركته لهم بسن مبكرة أحياناً وأنّ ذلك من أهم خطوات التنشئة الاجتماعية وأكثرها

---

(١) رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٥، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٣.
(٢) العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٦، و أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٣٨، والعمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٣.
(٣) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٣.

صعوبة ، فلكي يعترف الطفل بحقوق الآخرين لا بد من أن يمارس ذلك عملياً ، من خلال أنشطته وتفاعله مع رفاقه ، فهو بارتباطه بالآخرين من رفاقه يكتسب الوعي بالقيود والضوابط التي تفرضها الجماعة على الفرد. (١)

٨ ـ ضبط السلوك في المواقف المختلفة ، جماعة الأقران تقي أفرادها من أساليب السلوك المتطرف أو المنحرف ، وتقلل من نوازع الأنانية ، وتدربهم على التخلي عن خصوصياتهم عند تعارضها مع عموميات الجماعة ، وتعدّ جماعة النظائر أداة فعالة في ضبط سلوك أعضائها من الناشئة ، فلكي يشعر كل طفل في الجماعة بالتقبل ، ينبغي أن يخضع للمعايير التي تحكم جماعته كما يجب أن يخضع لقواعد ألعابها ولا يخالفها. (٢)

٩ ـ الشعور بالاطمئنان والأمن: إذ إنّ الناشئ الذي يلعب مع رفاق من سنه يرى الحياة أكثر بهجة وأعظم متعة ، لأنه لن يكون مضطراً إلى كبت نفسه كما يحدث مع الكبار، كما أنه لن يشعر بارتكاب إثمٍ إذا صدرت منه زلة لسان خلال تصرفه ما دام يجد الناشئة الآخرين من حوله يعبثون مثله وتصدر منهم نفس الزلات من وقت لآخر. (٣)

١٠ ـ تمثل جماعة النظائر وحدة ثقافية لأنها تعكس في أنشطة أعضائها وألعابهم ثقافة المجتمع الذي يحيط بها ، فهذه الثقافة تحدد ألعابهم ولغة الحديث المتداولة في هذه الألعاب وتلك الأنشطة ، وتعلم الطفل كيفية اللعب وفقاً لقواعد المباريات الاجتماعية كما تقدم له معايير المقارنة الاجتماعية. (٤)

١١ ـ وجود الأطفال مع بعضهم في جماعة الأقران يعدّ وسيلة من وسائل الترفيه والمتعة واستغلال الفراغ واستنفاذ الطاقة، فتجمّعهم يسوده المرح والسرور، وهذه العوامل تعدّ من عوامل بناء الشخصية وتهذيب السلوك وتساهم في التنشئة الاجتماعية السليمة. (٥)

١٢ ـ إنّ جماعة الأقران تسمح لأعضائها لتناول ومناقشة موضوعات محرمة اجتماعياً لا تستطيع

---

(١) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٤، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٣.**

(٢) **رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٦، و العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٣.**

(٣) **العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٦٤.**

(٤) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص ٢١٥، والعمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٤٦.**

(٥) **رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٦.**

الأسرة أو المدرسة الخوض فيها لتعارضها مع القيم والتقاليد السائدة في المجتمع ، وان تولي جماعة الأقران هذه المهمة قد يسد جوانب النقص والقصور في مثل هذه الموضوعات بغض النظر عن صحة وسلامة القيام بهذا الدور أو عدم سلامته. (١)

إنّ هذه الوظيفة سواء نالت الاستنكار والرفض أو التأييد والتشجيع من قبل الوالدين فهي قائمة واقعة وفي اعتقاد الباحث هي السبب الرئيسي في اغتراب بعض الأطفال عن أسرهم وانضمامهم إلى جماعة الأقران خاصة في دور المراهقة ، وإن واجب المجتمع هو عدم السماح بانتشار الثقافات غير السليمة بهذا الموضوع على الهواء وفي متناول الجميع ورفضها والقضاء عليها والترويج للثقافة السليمة بحيث يعطيها القدرة أن تطرد غير السليمة وتحل محلها.

١٣ - وهناك وظيفة أخرى لجماعة الأقران ، وهي استخدام هذه الجماعة حديثاً في مجال العلاج النفسي فيما أصبح يسمى بإعادة التنشئة الاجتماعية ، وتعتمد هذه الوظيفة الجديدة على الافتراض الذي يرى أن الاختلال الوظيفي في المهارات الاجتماعية ينشا من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي ، نتيجة للظروف غير السوية التي عانى منها الفرد في نشأته في أسرته ويعاني منها الآن في مواجهته لمشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه ، وتتطلب عملية تصحيح مسار نموه الاجتماعي وجوده لبعض الوقت في بيئة تحميه من صراعات المجتمع الخارجي التي لم يعد يتحملها ويقوى على مواجهتها. (٢)

١٤ - تطوير النمو الاجتماعي للطفل: إنّ الصداقة والصحبة ليست مظهراً من مظاهر السلوك الاجتماعي السوي للطفل فحسب ، بل ستكونان المحفز الذي يطور المعرفة الاجتماعية له ، كما إنّه يزداد تأثير الرفاق في سن ما قبل المدرسة ، إذْ يطرأ على سلوك اللعب تغيير ظاهر هو الانتقال من اللعب الانعزالي إلى اللعب الاجتماعي ، ويلاحظ أنّ هناك تفضيلاً للّعب مع الرفاق عن اللعب مع الكبار . (٣)

---

(١) رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٦.
(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٣٨.
(٣) العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ٢١٤، و الخشالي: شاكر حسين، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص١٩٦.

١٥ - عندما ينخرط الطفل في اللعب مع جماعة الأقران يصبح قادراً على الامتثال لبعض القواعد التي تنتظم من خلالها الألعاب ، وأنّ تعلم الطفل كيفية اللعب وفقاً لقواعد المباريات الاجتماعية، يساعد في تزويده بالمعلومات والحقائق ، ويقدم له التعزيزات أو المكافئات على سلوكه الطيب ، ويوفر له المَثَل الأعلى أو الأنموذج المثالي الذي يقتدي به ، كما يقدم له معايير المقارنة الاجتماعية ، ويوفر له فرصاً جيدة للتقليد. (١)

١٦ - أظهرت الدراسات أنّ استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم ، وبدون هذا الاستخدام قد يعاق التعلم والنمو ، وعليه يعدّ اللعب مع الرفاق أفضل وسط قادر على إتاحة فرص استخدام الحواس والعقل بصورة بناءة ومربيه ، وإنّ من الأهداف التي يحققها اللعب الجماعي للطفل هو تسهيل النمو المعرفي ، وإشباع حب الاستطلاع ، وإشباع الرغبة في استكشاف العالم الخارجي ، وتنمية الكفاءة الاجتماعية ، وإنّ الطفل الذي له خلطاء من الأطفال النظائر يلعب معهم يعيش في عالم واقعي تملؤه البهجة والسعادة. (٢)

يرى الباحث أنّ الدراسات النظرية والوقائع العملية تعطي صورة واضحة وهي أن لجماعة النظائر دوراً في التنشئة الاجتماعية يحتلّ المنزلة الثانية بعد دور الأسرة ، إنّ ميزة هذه الجماعة هو عفوية تجانسها في الرؤى والفكر ، وطواعية ورغائبية التآمها، ومتانة تماسكها المبني على الود الصادق والمحبة العميقة والإيثار والتضحية ، إنّ الطفل يكتسب بانصهاره بهذه الجماعة معظم سمات شخصيته، ويتعلم أدواره كطفل وكراشد من خلال ممارساته لها أثناء اللعب ، فهو يتقمص كل الأدوار أثناء لعبه ويمارس السلوك الذي يناسب ذلك الدور وكأنه يعيشه بلحظته ، إنّ الطفل بتفاعله مع أقرانه يطلق كل ما في دخيلته من رغبات وأمنياته دون قيود، ويلاحظ ردود فعل وتوقعات أقرانه ، فهو غير محرج عن الزلل لأنه يحدث من أقرانه أيضاً، ونستطيع القول إنّ الطفل يختبر كل سلوكياته بمعيار رفاقه ، وينتظر التقويم منهم ، وتتنوع جماعة النظائر في أهدافها بين البساطة والعفوية كما في جماعة اللعب ، وبين جماعة العصبة التي تشكل قوة ضغط على السلطة لإجبارها بمطالب معينة أحياناً ، كما تتعدد وظائفها لكنها جميعاً تصب في بناء الطفل اجتماعياً وثقافياً وبدنياً ، إلا أنّه لا تخلو من غرس بعض السلوكيات السلبية لدى الطفل وعليه لابدّ من متابعة ومراقبة سلوكيات الطفل من قبل أبويه.

---

(١) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٥، و أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٣٧.**

(٢) **العيسوي: عبد الرحمن، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص٢١٥، و رويدار: عبد الفتاح محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١١٤، و أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص ٢٣٧.**

رابعاً:☜ مؤسسات تنشيئية أخرى

١ ـ دور العبادة:

تعدّ التنشئة الدينية من أكثر أنواع التنشئات قوة وتأثيراً على سلوك الفرد ونشاطه ، ومن أوسعها استمرارية وديمومة مع مراحله العمرية ، لأنها روحية المشبع ووجدانية المنبت وإنسانية المنال ، والمنشئ فيها معد إعداداً خاصاً وله موقعه المميز بالمجتمع ، وآلياتها وأماكن ممارستها متعددة ومتنوعة ، فهي تطل على الفرد بالأسرة وبالمدرسة وفي دور العبادة وفي وسائل الإعلام ، (١) ولها خصائص أهمها إحاطتها بهالة من التقديس بنظر الجميع ، وهي ثابتة وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد ، إذ تفسر وتعلم ما نزل من السماء وتدعو لتطبيقه ، وهي واحدة موحدة غير طبقية وغير فئوية وغير نخبوية ، وترتكز في آليتها التعليمية على أسلوب الثواب والعقاب الإلهي ، وتستخدم طريقة التكرار والإقناع والدعوة والإرشاد والاقتداء بالمَثَلْ ، (٢) وتأتي عظمة الدين في الحياة البشرية لأنه لا شيء غير مادي يؤثر في حياة البشر مثل تأثير المعتقد ، الذي هو حالة عقلية أو مجموعة تصورات ذهنية ينتج عنها السلوك الذي تنشأ عليه الفرد ، وبذلك فإنّ لدور العبادة دوراً بارزاً وحيوياً في تنشئة أبناء المجتمع تنشئة سليمة.

٢ ـ وسائل الإعلام

تمثل وسائل الإعلام الينابيع الأساسية التي يرشف منها الأطفال القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والاتجاهات والمفاهيم (٣) ، إذا ما أحسن التوجه فيها وتقوم بدور مؤثر في بناء شخصية الطفل بناءً محكماً ، وترسم اتجاهاته وتحدد مواقفه ، لما تتمتع به من مقدرة على النقل والشرح والإيضاح والتفسير والإقناع ، كما أنّها تنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات التي تناسب مختلف الأعمار

---

(١) العمر: معن خليل، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٧٩.

(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٤٠.

(٣) وطفة: علي أسعد، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة ط٢ ـ مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ـ الكويت ١٩٩٨م ص٣١٥.

وتشبع كافة الحاجات النفسية ، كالحاجة للعلم والمعرفة أو المعلومات العامة أو التسلية والترفيه أو الثقافة العامة أو تدعيم الاتجاهات النفسية ، ويزداد تأثير وسائل الإعلام بالتكرار الذي يعاون في عملية الاستيعاب ، وبجاذبية المادة الإعلامية التي تبث أو تنشر. (١)

إنّ وسائل الإعلام لا تقل أهمية عن دور الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية ، وفي دعم الاتجاهات والقيم ، وفي نقل الثقافة ، وفي الانفتاح على المجتمعات ، فالطفل يتعرف من خلالها على منجزات العالم ويستمدّ العلوم ، ويتفاعل مع الأحداث ، ويشعر بالإنسانية ، كما أنّ وسائل الإعلام تؤدي دوراً في توضيح أساليب التنشئة الاجتماعية التي يعتمدها الوالدان في تنشئة أبنائهم ، وبذلك يعرف كيف يواجه توقعات والديه ، كما يعرف فوائد ومضار كل أسلوب من أساليب التنشئة التي يعتمدها والداه معه. (٢)

ولمّا كانت التنشئة الاجتماعية تلازم الفرد من ولادته حتى مماته فإنّ الباحث يرى أنّ جميع المؤسسات الاجتماعية تساهم في تنشئة الفرد ، صحيح أنّ بعضها ذكرت في المصادر أنها تخصصية لهذه الوظيفة وبعضها الآخر غير تخصصية ولكن تساهم فيها بمقدار كبير إلا أنّ الواقع يقول أنّ الفرد أينما يحل يتعلم شيئاً جديداً سواء في مهنته أو في حياته اليومية ، وعلى هذا الأساس يسند الباحث اعتقاده من أنّ كل مؤسسات المجتمع تساهم في التنشئة الاجتماعية ، وحتى السلوك السلبي فإنّ الفرد يتعلمه من المجتمع ، فالفرد في حالة تعلم دائم للجوانب الإيجابية والسلبية من بيئته التي يعيش فيها ، فالأفراد ليسوا سواسية ، منهم الإنسان المستقيم ومنهم غير ذلك ، وعلى هذا الأساس ولما كان المجتمع العراقي بكلّ مكوّناته من الفرد والأسرة والمدرسة والمؤسسات والمنظمات والهيئات والأنشطة تعرضت لآثار متباينة الوقع جراء الغزو والاحتلال ، ولهذا سيكون نصيب الناشئة هو الأكبر من ذلك التأثير كونهم في مرحلة بناء ، وأي بناء يتعرض لصدمات أثناء مراحله وفي أي من جوانبه فإنّه لا محال سيكون متصدعاً وليس سوياً ، لأنّ مرحلة البناء هي مرحلة هشّه لم تتصلب بعد، وإنّ بناء البشر هو أعقد أنواع البنيان ، وبذلك فهذه الدراسة ستقودنا إلى مواطن الخلل التي أحدثها الاحتلال على الفرد والمجتمع لنحاول الوصول إلى إيجاد العلاج المناسب لها.

---

(١) **شريف: السيد عبد القادر، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٧و ٢٨.**
(٢) **الحسن: إحسان محمد، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٢١١.**

الفصل الخامس

الثقـافة

أولاً : ✍ مضمون الثقافة

ثانياً : ✍ التراتبيات الاجتماعية والتراتبيات الثقافية

ثالثاً : ✍ عناصر الثقافة

رابعاً : ✍ خصائص الثقافة

خامساً : ✍ التغيير الثقافي

سادساً : ✍ القيم والمعايير

أولاً:☜ مضمون الثقافة

نشأة الثقافة وتطورها: ينطلق التنظير لمسألة الثقافة في إطار السوسيولوجية من مسلّمة أساسية مفادها أنّ الإنسان كائن ثقافي يعتمد تكيّفه مع المحيط الطبيعي على التكيّف الثقافي ، فالبشر يتشابهون من ناحية بنيتهم التشريحية والوراثية، لكنهم يختلفون فيما يقدمونه من حلول ثقافية للتأقلم مع المحيط.(١)

إنّ قصّة تاريخ الإنسان الثقافي تماثل قصّة تاريخه البايولوجي ، وهي قصّة تلاق وتواصل وتجمع، وإذا كان من المحال أن نتصور تكاثر الجنس البشري وتجدد نوعه واستمراره عضوياً بدون هذا التواصل والتجمع، فإنّ من المستحيل أن نتصور تفتح قدراته الإنسانية ونمو خبراته اجتماعياً بغير هذا السبيل ، فعن طريق اجتماع الإنسان بأخيه الإنسان ظهرت الأشكال المختلفة للتنظيمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، كما ظهرت اللغات والديانات والمخترعات التكنولوجية ، وكان هدف هذا الاجتماع الإنساني وتواصلهم مع بعضهم ، وتفاعلهم اجتماعياً هو الأساس الجوهري في نشأة الثقافة وضرورتها وفي نموها وتطورها ، وهذه الثقافة هي ميزة الجنس البشري يكوّن بها الإنسان شخصيته ووجوده ويكوّن بها المجتمع البشري تكامله ، وقد فسّر علماء الاجتماع والانثربولوجيا نشأة الثقافة وتطورها بأحد العوامل الآتية: (٢)

١ – ما ذهب إليه الجبريون الطبيعيون ، وهما قسمان: مكانيون وزمانيون ، فالمكانيون أو الاجتماعيون الجغرافيون الذين يعدّون قصة الثقافة هي قصة صراع ضد هذه الجبرية ، فقد تمرد الإنسان على الطبيعة وتغلب عليها ، فاخترع وابتكر كل شيء وهذا من مظاهر سيطرته على البيئة الطبيعية ، أما الزمانيون أو الاجتماعيون التطوريون فقد تأثروا بالداروينية ، وراحوا يطبقون ذلك على الدراسات الاجتماعية ففشلوا ، فافترضوا أنّ التطور الثقافي يبدأ من البسيط ويسير إلى المعقد كما في علم الحيوان ، وقد دلت وقائع المجتمعات عكس ذلك ، فما يحدث في كثير من جوانب الثقافة كالطقوس الدينية واللغات والنظام العائلي يدلّ على عكس افتراضهم.

---

(١) عكاش: عمار، مجتمع ثقافة البعد الواحد في نظرية هربرت ماركوزة النقدية – مشروع رسالة ماجستير في علم الاجتماع – سورية – جامعة دمشق – كليّة الآداب والعلوم الانسانية ٢٠١١م ص٤.

(٢) الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢٢٨- ٢٣٠.

٢ – التفوق العنصري: يرى أتباع هذا الرأي أنّ الثقافات الكبرى صنعها عنصر معين من الجنس البشري هم الآريون ، والآخرون انتفع بعضهم منها وبعضهم الآخر يريد القضاء عليها ، وأنّ صيانتها من هؤلاء واجب مقدس ، وهذا الواجب يفرض سيادة صانعها ، فيُخضِع المنتفع ويُبيد المخرب ، وهذا منطق النازية الألمانية.

٣ ـ الاقتصاد: يرى أتباع هذا الرأي أنّ العلاقات التي ينشؤها الاقتصاد ونشاطاته هي وحدها سبب نشأة الثقافة وتطورها ، وأنّ كل ما كان ويكون هو في خدمة هذا النشاط وصورة من صورة.

٤ ـ عوامل ميتافيزيقية أو فلسفية أو نفسية: يرى أتباع هذا الرأي أنّ الثقافة تنشأ نتيجة لهذه العوامل ، ويرى بعضهم الآخر عدم سلامة هذا الرأي ، لأنّ هذه العوامل هي أصلاً من اختراع الإنسان وتصوراته واكتشافاته.

والثقافة هي جملة الانجازات الإنسانية ، فالمتمعن في الحياة التي تحياها المجتمعات البشرية يرى الثقافة تشكل أسلوباً خاصاً من أساليب السلوك القائم على معايير وقيم ومعتقدات واتجاهات ومهارات ونتاجات فكرية ويدوية ، ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية مع معارف وقوانين وأساليب في التغيير ، إنّ هذا الكيان هو الثقافة ، فهي كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركاً الآخرين فيه ، وهي نمط للسلوك الإنساني الذي يتّبعه أعضاء المجتمع ، وهي كذلك نمط من الأفكار والقيم التي تدعّم ذلك السلوك ، إذ إنّ كل عنصر منها يتضمن سلوكاً ، وقوام الكيان الثقافي هو محصلة عناصر الثقافة في المجتمع ، لكنه ليس مجموعها ولا حاصل ضربها ، بل الطريقة التي تنتظم بها تلك العناصر بعضها مع البعض الآخر لتؤلف كلاً مميزاً ، فالعناصر الثقافية المختلفة قد تتواجد في كل مجتمع ، لكنها تختلف في انتظامها ضمن بنيان الثقافة ، مثلها كمثل العمارات السكنية التي تقام من مواد إنشائية واحدة لكنها تختلف في تصاميمها المعمارية وفي وظائفها. (١)

المضمون الذاتي والموضوعي للثقافة: يستخدم مفهوم الثقافة بمعنيين متمايزين ، المعنى الأول موضوعي يرتبط بمعالم التقدم الأدبي والفني والعلمي والتقني ، التي تنتقل بالتنشئة من جيل إلى جيل في المجتمع الواحد ، وبالانتشار من مجتمع إلى مجتمع آخر ، هذه المعالم هي التي تحدد أسس تطور

---

(١) **الهيتي: هادي نعمان، ١٩٨٨م، مرجع سابق ص٢٣-٢٥.**

المجتمعات ، والتي يمكن من خلالها اعتماد بعض المؤشرات الموضوعية التي يتم الاحتكام إليها في قياس معالم التقدم ، مثلاً عصر الكهرباء من الوجهة الموضوعية متقدم على عصر البخار ، لكنه من جانب آخر متأخر عن عصر الذرّة ، فالمجتمعات التي تحتضن تلك العصور تكتسب ثقافة موضوعية تتباين معالم تقدمها بتباين الأسس التي بنيت عليها تلك الثقافة.

أما المعنى الثاني فهو الذاتي والإنساني المرتبط بذلك الشكل من المعالم التي أشرنا إليها ومدى التصاقه بخصوصية المجتمعات المحليّة للأفراد ، فإدراك معنى الكهرباء في مجتمع ما ، وأسلوب استخدامه لها ، والوجهة التي يجب أن يسخرها من أجلها ، وما ينجم عنها من مسائل ثقافية ترتبط بالفهم الذاتي للإنسان ، كل ذلك يدخل ضمن المضمون الذاتي للثقافة.

فالقواعد التي تنشئ توافقاً بين أفراد المجتمع من خلال علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلهم فيما بينهم بواسطة التأثر والتأثير تدخل ضمن الظروف الموضوعية ، أي المضمون الموضوعي للثقافة ، أما الرموز التي ترتبط بمعاني ودلائل تعبر عن القيم والسمات الثقافية وطرائق عامّة للشعور والتفكير وذلك لدراسة التصرفات الاجتماعية للإنسان واستخلاص نتائجها فهي تعطي دلالة ذاتية ، وتعني المضمون الذاتي للثقافة. (١)

إنّ الثقافة هي ظاهرة نسبية وليست مطلقة ، وأول من أشار بالمفهوم الانثربولوجي حول نسبية الثقافة هو العالم *بواس* ، أي إنّها في كلّ مجتمع تقاس بمعايير ذلك المجتمع ، وإنّ الثقافة تتحقق بها الوحدة والكليّة في الغالب ، ويتضح ذلك في الاتساق العام في أنماط سلوك وطرائق حياة الناس في المجتمع الواحد ، على الرغم من أنّه قد يتخلف جانبها الفكري عن المادي أحياناً ، فتفقد الثقافة الوحدة والكلية ، أو يضعف الانسجام بين العناصر الثقافية مما يقود إلى ما يسمى بالفراغ الثقافي أو التخلف الثقافي ، و الثقافة لها أصالة معينة ، وأسلوب خاص يؤثر على سلوك الأفراد أسماه *بواس* "روح الثقافة" يتجسد باللغة والمعتقدات والأعراف والفن ، وللثقافة أخلاقيات توجب الاحترام والتسامح إزاء الثقافات المختلفة، طالما أنّ كل ثقافة تعبر عن كون الإنسان إنساناً ، لذا يجب احترامها وحمايتها. (٢)

---

(١) **الأخرس: محمد صفوح، ٢٠٠١م، مرجع سابق ص٢١٧و ٢١٨.**

(٢) **كوش: دوني، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٢٦.**

الثقافة والحضارة: تشير أدبيات الانثربولوجيا وعلم الاجتماع أنّ الثقافة تعني النتاج الروحي، أي مختلف صنوف الإبداع وتراكماته في المجال الروحي ، أما الحضارة فتعني النتاج والآثار المادية ووسائل الإنتاج والتكنولوجيا والعمارة واللباس والزينة وغيرها ، في حين يرى بعض الباحثين أنّ مفهوم الحضارة أعم وأشمل من مفهوم الثقافة ، وأنّ لكل حضارة جانبين مادي ولا مادي ، وهناك اتجاه آخر لدى العلماء وهم الأكثر إذْ يرون في صيرورة الحياة الاجتماعية للبشر جانبين أحدهما روحي ويشمل نتاجات الأدب والفن والتراث الشفهي والمكتوب وغيرها ، والآخر جانب مادي كالمنشآت والمدن والشواهد الأثرية والتكنولوجيا ومتعلقاتها ، (١) ويرى علماء آخرون أنّ الثقافة المادية هي نتاج فكري ، فهي مولودة من أنماط الثقافة التي تعطي شكلاً لفكرة الإنتاج المادي وأساليب صنعه واستعماله ، وعلى الرغم من أنّ دراسة الثقافة المادية تساهم في تعريفنا بالثقافة الواقعية، لكن من المستحيل أن نعلم إلا القليل عن حياة شعب ما من خلال معرفتنا لثقافته المادية فقط، فالمعنى المرتبط بالأداة أو الشيء الذي تتركه الآثار يبقى هو الأهم من الأداة أو الشيء نفسه، فالذي يعثر عليه منقبو الآثار هو بقايا ملموسة لحقيقة غير ملموسة ، فالثقافة الفعلية تنقرض بزوال المجتمع الذي حملها على الوجود، فلا يمكن أن تعيش بمعزل عن المخلوقات البشرية. (٢)

أما عند *تايلور* تضمنت الثقافة العناصر اللامادية كالمعرفية والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات ، وبعده *سبنسر* و*كروبير* اللذان يشيران للثقافة بوصفها "ما فوق العضوية" كالعادات والعرف واللغة والأفكار والعقائد ، وهذه خاصية للثقافة تمكننا من دراستها موضوعياً ، إذ إنّ فوق العضوية تعني أنّ الثقافة ومكوناتها وجودها مستقل عن وجود الأفراد ، وهي خارج أي عضو أو فرد معين في المجتمع ، فهم يكتسبونها بعد ولادتهم ، وهي لا تنتهي ، وتستمر بالانتقال من جيل إلى آخر بواسطة مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي "الأسرة، والمدرسة، والنظائر، والمجتمع المحلي...إلخ" بعد التعديل والتنقية التي تفرضها التغيرات الاجتماعية والتاريخية ، ولما كانت الثقافة ظاهرة روحية تقوم أساساً على تحقيق ذاتية الروح والنفس والعاطفة ، أو تعود إلى مستوى عال من استقلال الإنسان وتكامله ،

---

(١) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٤٠و ٤١.

(٢) شابيرو: هاري آل، وآخرون، الانسان والحضارة والمجتمع – ترجمة عبد الكريم محفوظ – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٧٨م ص٣٣٠- ٣٣٢.

فإنّ ميدان الحضارة يشمل ميادين الحاجة والعمل والسلوك التي يغدو الإنسان والثقافة في إطارها تابعين ومتعلقين بالضرورة بطبيعة الحاجات والضرورات المادية الحياتية ، لذلك فإنّه من المتعذر في الواقع فصل الثقافة عن الحضارة ، فإذا كانت الثقافة هي الصورة المعنوية للتقدم ، فإنّ الحضارة هي الارتقاء المادي الذي تصنعه الثقافة والذي ينعكس فيها بدوره، وبالوقت نفسه الذي يتعلق ارتقاؤه بمستوى تقدمها. (١)

أما في النادي الثقافي العربي فإنّ تفسير الكلمتين "حضارة وثقافة" باللغة العربية إلى حد ما يتطابق مع التفسير الاصطلاحي الذي أشرنا إليه سابقاً ، ومع ذلك لم يظهر للأنثربولوجين العرب دور للقرار على حسم تداخل المفردتين ، عدا إشارات *لابن خلدون* عند وصفه لسلوك الحضر وسلوك البدو والتمايز بينهما بالترف والملبس والكُلَف بالصنايع ولم نرصد إشارة من العلماء العرب إلا عام ١٩٥٠ خلال المؤتمر الثقافي العربي الثاني المنعقد بالإسكندرية بمصر تحت رعاية جامعة الدول العربية ، إذ عرّفت الثقافة بتنظيمها العناصر اللامادية فحسب ، فعرفها المؤتمر بأنّها "معارف الأمة وآدابها وعاداتها وتقاليدها وأفكارها الروحية والفنية" ، وهكذا يعني مفهوم الثقافة في العلوم الإنسانية بالمكتبة العربية المحتوى الفكري والفني للحضارة كالمعارف والمعتقدات والأخلاق والقانون والتقاليد والدين والأساطير والفنون التي تؤلف منظومة متميزة تطبع حياة الجماعة ،(٢) كما أوضح المفكر العربي *علي الوردي* وجهة نظره في هذه المسألة في الحقبة الزمنية نفسها تقريباً ، وقد أشرنا إليه في الفصل الأول.

إنّ ما أشير إليه في تعريف الثقافة من أنّها هي النتاج الفكري والمادي للمجتمع ، والذي تتجسد جوانبه المادية بشواهد تكنولوجية ترسم الصورة المادية لذلك الفكر ، يرى الباحث أنّ الإشارة إلى كون الحضارة هي وجه من أوجه الثقافة أمراً مطلوباً ليعطي الصورة الكاملة عن النتاج الفكري بجانبيه المادي واللامادي ، ولا يعتقد أنّ هناك ضيراً إذا وصفت الحضارة بأنّها رمز من رموز التحضر والحضرية ، لأنّ معظم الشواهد الحضارية في بلادنا العربية تظهر في المدن ونادراً ما نشاهدها بالريف والبادية ، (٣) بل أنّه من المناسب أن لا يخلو التعريف العربي للثقافة من الإشارة إلى جانبها

---

(١) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٤٢و ٤٤.
(٢) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٤٣.
(٣) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٤٠٤.

المادي كنتاج لانبثاقها الفكري ، ومن الأفضل أن لا يقال هناك ثقافة لا مادية وثقافة مادية اسمها الحضارة ، وأنّه من الأكثر انطباقاً مع واقع الحال حسب رأي الباحث أن يقال هناك ثقافة فكرية لها نتاج لا مادي ونتاج مادي يتجسد الأخير بالشواهد الحضارية التي ينتجها الفكر الإنساني وتنفذها التكنولوجيا.*

***إنَّ رؤية الباحث للثقافة أنّها محصلة نتاج فكري تتجسد بظواهر مادية وأخرى لا مادية والمادية منها تعكس بصفة حضارة أو بصفة حضارية فالحضارة هي نتاج ثقافي.**

ثانياً:☜ التراتبيات الاجتماعية والتراتبيات الثقافية

تنشأ الثقافات من علاقات اجتماعية غير متكافئة ، إذن هناك تراتب فعلي بين الثقافات ناتج عن التراتب الاجتماعي ، وإذا افترضنا عدم وجود تراتب بين الثقافات فهذا يعني أنّ الثقافات توجد بمعزل بعضها عن بعض ولا توجد علاقة فيما بينها ، وهذا أمر غير واقعي ، وإذا كانت كل الثقافات جديرة بالأهمية نفسها ، فهذا لا يسمح بالاستنتاج بأنّ الثقافات كلّها معترف بها اجتماعياً وتنطوي على القيمة نفسها ، ومن هنا يمكن الانتقال في التحليل من المبدأ المنهجي إلى حكم القيمة ، وعند اعتمادنا حكم القيمة في التحليل لا بدّ من الابتعاد عن التأويلات الاختزالية كتلك التي تفترض أن الأقوى يفرض نظامه الثقافي على الأضعف ، ولطالما لا توجد ثقافة حقيقية سوى تلك التي ينتجها الأفراد والجماعات التي تحتل مواقع غير متكافئة في المجال الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ، فإنّ ثقافات مختلف المجموعات تجد نفسها إلى حدٍّ ما ، إما في وضع قوة أو في وضع ضعف إزاء بعضها بعضاً ، لكن حتى الأضعف سوف لن يكون أعزل من الثقافة. (١)

الثقافة المهيمنة والثقافة الخاضعة: في فضاء اجتماعي معين هناك دائماً تراتب ثقافي ، فهناك ثقافة الطبقة المهيمنة ، ولكن هذا لا يعني أنّ ثقافة الطبقة المهيمنة تتمتع بنوع من التفوق الداخلي الجوهري ، أو بقوة انتشار تكتسبها من جوهرها الخاص الذي يجعلها تسيطر بشكل طبيعي على الثقافات الأخرى ، ويرى *ماركس وفيبر* أنّ القوة النسبية التي تتمتع بها الثقافات المختلفة في التنافس القائم بينها يرتبط مباشرةً بالقوة الاجتماعية النسبية للجماعات البشرية التي تشكل حاملاً لها ، والبحث عن ثقافة مهيمنة أو ثقافة خاضعة ليس إلا من باب المجاز ، إذ ما نراه موجوداً في الواقع هو عبارة عن جماعات اجتماعية بينها علاقات هيمنة وتبعية إزاء بعضها بعضاً.

ومن هذا المنظور فإنّ الثقافة الخاضعة ليست بالضرورة ثقافة مغتربة وتابعة تماماً ، إنما هي ثقافة لم تستطيع عبر تطورها أخذ الثقافة المهيمنة بالحسبان ، لكنها تستطيع إلى حدّ ما مقاومة الفرض الثقافي المهيمن ، إنّ علاقات الهيمنة الثقافية لا يمكن فهمها عن طريق تحليل علاقات الهيمنة

(١) كوش: دوني، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٧٨.

الاجتماعية نفسه ، لأنّ العلاقات القائمة بين الرموز لا تعمل وفقاً للمنطق نفسه القائم بين المجموعات والأفراد ، فغالباً نلاحظ تغيرات بين آثار الهيمنة الثقافية وبين آثار الهيمنة الاجتماعية ، فالثقافة المهيمنة لا تستطيع فرض نفسها أبداً على ثقافة خاضعة ، كما تفرض مجموعة نفسها على مجموعة أخرى أضعف منها ، فالهيمنة الثقافية لا تكون شاملة ولا تتحقق بشكل نهائي ، ولذلك فهي تترافق دائماً بعمل تلقيني لا تكون آثاره وحيدة الجانب وتكون هذه الآثار أحياناً آثار حضارية مخالفة لتوقعات المهيمنين ، لأنّ التعرض للهيمنة لا يعني دائماً القبول بها. (١)

ويرى الباحث أنّ موضوع ثقافة الهيمنة وثقافة الخضوع تظهر صورته واضحة في مجتمعنا العربي ، فالجماعات الاجتماعية التي تفرض هيمنة ثقافتها غالباً ما تكون من تلك التي تمتلك قوة نفوذ، و هذا الأخير قد يأخذ أشكالاً متعددة ،قد يكون بعضها سياسياً أو دينياً أو مذهبياً ، وأمام ذلك يكون الانحسار واضحاً في

تبادل الهيمنة والخضوع الثقافي بين الجماعات الاجتماعية المتصارعة ، ويظهر نمط جديد في تبادل الهيمنة والخضوع الثقافي.

إنّ البناء الثقافي يتم عن طريق الفكر والسلوك وهاتان يستدمجهما الطفل من بيئته ، فإذا كانت البيئة مفروضةً عليها ثقافة بقوة النفوذ ، والكبار يتصرفون ويسلكون بما يقيهم من عقاب وبطش النفوذ وإن كانوا يتمنون غير ذلك ، وإنّ الطفل يتنشأ من ثقافة الواقع القائم وليس مما في أمنيات الكبار ، إذن سينشأ على ثقافة خاضعة أيّاً كانت مجموعته الاجتماعية طالما أنّها لا تمتلك قوة نفوذ ، لكن ما من شك أنّ الثقافة لا تموت بل تخضع لهيمنة ثقافة قوة النفوذ ولحين فقدان النفوذ من قبل التي تنافسها.

الثقافة التقليدية: أو الثقافة العامّة أو الثقافة الأم أو الثقافة الكلاسيكية أو الثقافة العريقة والرفيعة إنّ الثقافات التقليدية هي التي ترتكز بصورة أساسية إلى التقاليد والعادات المستمرة في حياة جماعة ما، بما يصاحبها من نظم القيم والمعايير والأخلاق والتصورات والمفاهيم التي كانت تنتقل بالتوارث الاجتماعي وبصورة متسلسلة بالتنشئة والتربية عبر الأجيال، وهي نوع من تجربة متكاملة لنوع من

---

(١) كوش: دوني، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٧٨و ٧٩.

الحياة ، ولنظام من القيم خاص بشعب محدد ، وذلك يفترض حدّاً أدنى من تقنيات السيطرة على الطبيعة والمعارف العملية المكتسبة والقابلة للنقل ، وعدداً معيناً من القيم المشتركة الضامنة لعيش مشترك.

إنّ أيّة مجموعة بشرية مميزة تعيش في مكان ما ، يكون الفضل في تكوينها ولحمتها إلى نوع من استمرارية الاتصال بمثل مكونات الثقافة التي تجمعها بحياة اجتماعية مشتركة تؤمن لأفرادها شكلاً من الانتماء الاجتماعي ونوعاً من الترابط والرضى والشعور الجمعي المشترك. (١)

تتميز الثقافة التقليدية ببطء تغيرها ومقاومتها للتجديد وسيطرة الماضي وقوة ضغط العادات والتقاليد على الناس وبنوع من السلطة والمراتبية الاجتماعية الصارمة ، فقد تكون بعض مكونات الميراث الثقافي لشعب من الشعوب سبباً من أهم أسباب تقدمه وبالعكس. (٢)

ومن الأبعاد السلبية للثقافة التقليدية أنّها توصف بالتفكير المتحجر الذي يعيق التقدم ، وأنها لا تتفاعل مع العصر ، وتقيّد العقل بنصوص وتأويلات منقولة لم تتجدد النظرة لها ، وتكتسب المفاهيم والقيم صفة الثبات المطلق ، وتقف عائقاً ضد الثقافة الحديثة ، ويصف بعض المفكرين العرب الثقافة العربية بهذا الوصف وأنها ثقافة عقل متّبع لا مبدع ، فهي غارقة بالتقليد والنقل وأسيرة النص ، ورهنت نفسها للثقافة الغربية ، وتنحدر إلى حالة ضمور خطيرة في مكوناتها ، مما يجعلها تندرج في حالة ولاء وامتثال لغيرها. (٣)

أما أبرز الأبعاد الإيجابية للثقافة التقليدية فإليها تسند حماية مبتكرات المجتمع التقليدية المختلفة والمتنوعة ، والحفاظ عليها من النسيان والاندثار خشية الانقطاع عن العمق التاريخي وجذور الهوية، وهي عفوية وحميمية ويمارسها الجميع لشعورهم أنّها من إبداعهم وابتكارهم ، فهي تعدّ من أهم ظواهر الثروة الروحية ، وكذلك من أهم عوامل التماسك والترابط الاجتماعي ، ويشتد التمسك أكثر عندما تشعر الجماعات بالخطر على كيانها وهويتها الثقافية.

---

(١) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٦١.

(٢) آل زعبر: سعيد بن مبارك، التلفزيون والتغيير الاجتماعي في الدول النامية – دار الشروق – المملكة السعودية – جدّة ١٤٠٧ هـ ص٨٥.

(٣) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٦٣.

الثقافة الفرعية: تظهر الثقافة الفرعية في المجتمعات الكبيرة التي تتميز بالتباين والمشاكل ، فتتفاعل المجموعات التي لديها مشاكل متماثلة فتكوّن ثقافتها الفرعية في إطار الثقافة العامّة ، ولهم قيمهم ومعاييرهم الخاصة التي توجه سلوكهم وتنظم حياتهم وترسم أهدافهم.

وتتكون الثقافات الفرعية بطرائق متعددة ، فهي **أما** عبارة عن نماذج حضارية تمثل جماعة اجتماعية وأثنية واقتصادية لها مواصفات وطباع محددة اجتمعوا من جماعات اجتماعية مختلفة وطبقات اجتماعية متمايزة ومهن متباينة وأعراق متعددة وأحياء ومناطق متفرقة وغير متماثلة ، وهذا النمط من الثقافة هو الذي يطلق عليه أحياناً ثقافة الشباب ، لكن بعض العلماء لم يعدّوا ثقافة هؤلاء هي الثقافة الفرعية ، لأنها لا تميز طريقة حياة الشباب التي يعيشونها في المجتمع ، إنما هي أنشطة ترويحية يعتمدونها خلال وقت الفراغ. (١)

أو توجد الثقافات الفرعية والأوساط الخاصة بحسب *لنتون ودور كهايم* بقدر الجماعات المدركة لخصوصيتها أو هويتها ، متوزعة على كتل أفقية ، جغرافياً ، وعرقياً ، ودينياً ، ومذهبياً ، كما تتوزع الثقافات الفرعية على أساس عمودي ، وهذا يخص الطبقات الاجتماعية ، وهناك حالة أخرى تجمع بين الكتل الأفقية والترتيب العمودي ، كما هو في نظام الطوائف الطبقية "الكاست" في الهند ، ولا شك أنّ هناك فروقاً بين الثقافات الفرعية تتعلق بالحداثة والتقليد.

إنّ الجماعات الفرعية المتجاورة "الكتل الأفقية" ، لها حدود واضحة ، أما الحدود الفاصلة بين الجماعات الفرعية المتراكبة "الطبقات" ، فهي حدود اصطلاحية بلورتها الأدبيات الاجتماعية ، وطابعها اقتصادي لكنه يعكس مظهراً اجتماعياً وهو المقام أو المكانة ، وتتمتع هذه الجماعات بثقافات فرعية مثلها مثل الجماعات الفرعية المتجاورة ، وكأي ثقافة تشتمل الثقافة الفرعية الطبقية على معارف وقيم وأخلاق ولغة ، ونمط حياة خاص للطبقات العليا يختلف عما هو للطبقات الدنيا الفقيرة. (٢)

وبالجانب المقابل من الثقافة الفرعية الطبقية للطبقات العليا هناك ثقافة ذوي الدخل المحدود والفقراء ، فالخوف من الانعزال والتهميش يجعل الأفراد والجماعات تلجأ إلى ذاتها مكونة حاضنات

---

(١) **لامبوس: ميشيل هارا، ٢٠٠١م، مرجع سابق ص٤٦١و ٤٦٢.**
(٢) **الأمين: عدنان، ٢٠٠٥م، مرجع سابق ص٥٣.**

أخلاقية وقيمية وسلوكية لتواجه به التأثير عليها من قوى أكبر ، سواء كان ذلك نظاماً أو فئات لها القدرة ما يفوقها.

وخلف هذه الواجهات تعيد تلك الفئات إنتاج أنماط حياتها وثقافتها وعلاقاتها فيما بينها ومع غيرها، وفي حالات التضاد يمارس أفراد هذه الجماعات الكراهية بأشكال تعبر عن صراعها الداخلي من خلال عدم الاندماج ، ورفض الانتماء والولاء لمنظومات القيم والمعايير التي تحكم عموم المجتمع ، فتلجأ إلى العنف والتخريب والتعبير عن نفسها بشتى الوسائل ، وهذه هي الثقافة الفرعية الطبقية للطبقات الدنيا والمهمشين ، (١) والتي قال عنها الشاعر :

من كان في صدره غيظٌ وموجدةٌ   أيستقيم له حُكمٌ وتَقديرُ
وفي النفوس حزازاتٌ يَطيرُ بها   حكمُ الضميرِ وتنهارُ المعاييرُ

ومن الثقافات الفرعية الثقافة الفرعية الدينية/المذهبية ، وهي أحادية الجانب ظهر مضمونها مع ظهور الديانات ، وهي ظاهرة اجتماعية إيجابية كان لها دورها في إضفاء دينامية الأديان والمذاهب ومواكبتها للتنوع والتباين بين ثقافات البشر عبر العصور ، إلا أنّ هذه الثقافة الدينية / المذهبية هويتها الجديدة خطرة في سماتها عندما تتحول إلى طائفية "تتلبس بلباس النزعة التعصبية فتجعل الفرد يقدّم ولاءه الكلي أو الجزئي للقيم والتصورات الطائفية" (٢) ، فتنزع إلى فصله عن المجتمع والتخندق حول الدفاع عن معتقد ما يميل إليه مع جماعته لا لأغراض سلمية وإنما لأغراض هدفها التحطيم والتطرف.

والثقافة الدينية/المذهبية في العصر الحديث أصبحت تحتك وتتفاعل بشكل أو بآخر مع الثقافة الفرعية السياسية ، فإذا اضطربت الأخيرة نمت ونشطت فعالية الأولى وكأنها تصبو لمنافسة السياسة في هدفها مع الفارق بالمضمون ، إذ إنّ جمع الدين والدولة من طبيعة متفاوتة ولا يمكن أن يتلائما تلائماً حقيقياً ، فالدولة تقوم عادةً على أساس القهر والتسلط والاستغلال بينما يقوم الدين على أساس الرحمة والعدل والمساواة ،(٣) في حين ينبغي أو يفترض أن تكون عناصرها وسماتها منبثقة من

---

(١) حسن: سمير ابراهيم، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٧٢و ٧٣.
(٢) ناصر: ناصر حسين، محنة الأكثرية في العراق – صفحات من ملف الطائفية السياسية – دار المصطفى للطباعة والنشر – بيروت ٢٠٠٥م ص٨٥.
(٣) الوردي: علي حسين،وعاظ السلاطين ط٢- دار كوفان- بيروت- ١٩٩٥م ص٣٧.

خصوصياتها العقيدية.

يرى بعض العلماء أنّ المجتمع الواحد ليس له إلا ثقافة واحدة تساهم فيها الطبقات والفئات بجانب معين ، فالثقافة الخاصة داخل المجتمع ، ليست إلا جزءاً مكوناً في الثقافة العامّة لذلك المجتمع والصراع الثقافي بين الطبقات والفئات هو صراع تكاملي من أجل تطوير هذه الثقافة الواحدة ، كما يرى علماء آخرون أنّ الثقافات الفرعية المختلفة يمكن أن تسهم من خلال تنوعها وتعددها واختلافها في وحدة المجتمع وتكامله ، أكثر من إسهامها في تفككه وضعفه.

ثقافة التبعية – *التبعية الثقافية*: إنّ هذا الشكل من الثقافة يعيد تشكيل الفكر والثقافة والشخصية القومية الفردية والمجتمعية للأمة التابعة خدمة لأهداف المتبوع، ففي عصرنا الحاضر تعمل ثقافة العولمة وفقاً لاستراتيجيات الحذف والإلغاء ، ووفقاً لقوانين الإلغاء والتجاوز للثقافات القومية والوطنية للشعوب ، ابتداءً بتغيير مناهج التربية والتعليم ، وتغير المعايير الأخلاقية ، وانتهاءً بإزالة سلم القيم التي تشكل الهوية القومية ، واستبدالها بمعايير يضعها المتبوع ، ويستخدم كل الوسائل لإيصال تلك الثقافة إلى التابع ، كالإعلام والدعاية والانترنيت ووسائل الاتصال الأخرى ، فتزيح ثقافة التابع القومية والوطنية مستهدفة محو ثقافة تلك الأمم والشعوب التابعة ، بحيث يصبح من العسير رسم سياسات قومية قادرة على مواجهة غزو التبعية الثقافية ، إنّ تبعية الثقافة لا تتم عبر الاقتصاد فحسب ، بل ربما بالهجرة أو بالمثاقفة. (١)

الثقافات الشعبية: إنّ الثقافة الشعبية ثقافة غريزية فطرية ومنقولة أكثر من كونها تعليمية وموجهة للشرائح العميقة من المجتمع قريبة الالتصاق بأرضها ، والثقافة الشعبية قديمة تعود للعصور الحجرية. (٢)

لقد عانى هذا المفهوم من بعض الغموض الدلالي في بداياته نظراً لتعدد معاني حدية ، فالمؤلفون الذين يلجأون إلى هذه العبارة لا يعطون التعريف نفسه لكلمتي ثقافة وشعبية ، وفيما بعد وسع دارسو

(١) طالب: محمد سعيد، الثقافة والتنمية المستقلة في عصر العولمة – اتحاد الكتاب العرب – دمشق ٢٠٠٥م، ص٩٩و ١٠٠.
(٢) دللّو: لويس، الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية – ترجمة خيري الدين عبد الصمد – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٩٢م ص١٠٥.

الفولكلور منظور البحث ، ولم يتطرق الانثربولوجيون وعلماء الاجتماع لدراسة الثقافات الشعبية إلا في فترة قريبة ، فالعلوم الاجتماعية ترى تجنب أطروحتين متناقضتين: (١)

الأولى توصف بالتبسيطية ، وهي لا تعترف بأنّ الثقافة الشعبية لها قدرة إبداعية خاصة بها ، إنما تعتبرها مستقاة من الثقافة المهيمنة الوحيدة المعترف بشرعيتها ، فهي ليست سوى ثقافات هامشية أو نسخ مشوهة عن الثقافات الشرعية التي لا تتميز عنها إلا بعملية الإفقار، وهي تعبير عن الاغتراب الاجتماعي الذي تعانيه الطبقات الشعبية التي تفتقر إلى الاستقلال الذاتي.

أما الأطروحة الثانية فهي أطروحة الحد الأقصى التي ترى أنّ الثقافات الشعبية مساوية لثقافات النخب إن لم تكن أرفع منها ، فهي ثقافات أصيلة مستقلة تماماً ، ولا تدين بأي شيء لثقافة الطبقات المهيمنة ، والأغلبية لا يقيمون أية تراتبية بين الثقافتين الشعبية والمتعلمة ، بل يؤكدون أنها أرفع شاناً من ثقافة النخب ، لأنّ حيويتها تكمن بالقدرة الإبداعية للشعب وهي قدرة تفوق قدرة النخب الإبداعية.

لقد أثبت الواقع بعد التحليل خطأ كلتا النظريتين ، وأفصح أنّ الثقافة الشعبية لا تابعة تماماً ولا مستقلة تماماً ، ولا هي محاكاة صرف ، ولا هي إبداع خالص ، مثلها مثل أيّة ثقافة غير متجانسة ، لكن هذا لا يعني أنها تخلو من الانسجام ، ومن أبدع أشكال الثقافة الشعبية وأكثرها تأثيراً في النفوس هو الفولكلور الشعبي والتراث الشعبي.

الفولكلور الشعبي: يحتل الفولكلور الشعبي مدخلاً أساسياً لدراسة ثقافة الإنسان ، فهو يشمل الجوانب القيمية والأخلاقية والجمالية والإبداعية التي يطرحها الجنس البشري عبر تاريخه الطويل ، وقد اهتم علماء الانثربولوجيا بالفولكلور الشعبي عند منتصف القرن التاسع عشر إثر انتشار المد القومي الأوروبي عندما سعت كل دولة عند احتفالها بوطنيتها وهويتها إلى العودة للفنون النابعة من صميم شعبها والمعبرة عن أفراحه وأتراحه ، أما في البلاد العربية فقد انبثق الاهتمام به بالنصف الثاني من القرن العشرين. (٢)

---

(١) **كوش: دوني، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص٧٩.**

(٢) **الأخرس: محمد صفوح، ٢٠٠١م، مرجع سابق ص١٨٤.**

وتتجاوز وظائف الفولكلور مجرد التسلية البسيطة إلى مجال التطبيع الاجتماعي ونقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر ، وتعد شكلاً من أشكال الضبط الاجتماعي ، فتقدم كوسيلة للإطراء على الذين يتوافقون مع المعايير الاجتماعية ، وأخرى لتحذير الذين ينحرفون عنها .

ومعنى الفولكلور واسع وممتد وعناصره متباينة ومتعددة الوجوه ، وهو وسيلة اجتماعية حضارية للتعبير عن الذات ، تتراكم عبر الأجيال ، وتسعى المجتمعات عبر بعد زماني ووعاء مجتمعي أن تعبر عن ذاتها ، وتكون لنفسها هوية مميزة عن بقية المجتمعات بأسلوب معيّن تتبعه ، وهو بذلك وسيلة ربط بين الماضي بأبعاده والمستقبل من خلال الحاضر ، وهو التراث الحقيقي ذو المضمون الاجتماعي الحركي ، ومن عناصره " الأزياء الشعبية ، والأغنية الشعبية ، والأغنية الشعبية الراقصة ، والرقص الشعبي. (١)

التراث الشعبي: إنّ أكثر عناصر الثقافة الشعبية سعة هو التراث الشعبي ، ويذهب بعض الباحثين إلى أنّه الثقافة الشعبية بذاتها ، فالتراث الشعبي هو الإرث الفكري و الثقافي المتراكم بجهود الأجيال عبر قرون ، ويعرّف التراث الشعبي بأنّه "الموروث الثقافي والاجتماعي والمادي المكتوب والشفوي ، الرسمي والشعبي اللغوي وغير اللغوي ، الذي وصل إلينا من الماضي البعيد والقريب" ، ويميز الباحثون جانبين للتراث الشعبي ، الأول الجانب المتعلق بالثقافة والأدب والعلوم والفنون ، والجانب الثاني هو الذي يرمز إلى مختلف الأنماط الثقافية لحياة العامة من الناس في المراحل التاريخية السابقة.(٢)

والتراث الشعبي قديم قدم الإنسان ، وقد يكون مكتوباً أو شفوياً ، ويتميز بجماله وسحره وقدرته على ملامسة شُغاف القلوب الإنسانية ، والملفت أنّ الدراسات أثبتت أنّه متشابه بين الشعوب الإنسانية كافة ، وعلى الرغم من سعة فضاء التراث الشعبي الذي يغطي نشاط الإنسان الفكري والعاطفي والروحي والأخلاقي بكل أنماطه سواء العفوية أو المنتظمة بأدب وفن وذوق وسحر وجمالية ، تبقى

---

(١) الأخرس: محمد صفوح، ٢٠٠١م، مرجع سابق ص٩٠.

(٢) وطفة: علي أسعد، التراث الشعبي والهوية – الأصول التراثية للهوية الثقافية (مقال) – مجلة المعرفة الصادرة عن وزارة الثقافة السورية العدد ٥٥٩ نيسان ٢٠١٠م ص٣٩

الأغاني والأهازيج الشعبية من أكثر مضامين التراث الشعبي أهمية وجمالاً ، لأنها تشحن في الإنسان طاقات وتقوده إلى عالم خاص يعيشه للحظته . (١)

ويرى الباحث أنّ من خصائص التراث الشعبي أنّه نابع من ضمير الطبقات والشرائح الدنيا في المجتمع ، لما تتميز به من ثقافة خاصة لها مقوماتها واستقلالها وتمايزها عن الأعمال الإبداعية النخبوية ، و للتراث الشعبي وظيفتان ، ظاهرة لتحقيق الاستجمام والمتعة واللهو والتسلية ، ووظيفة كامنة معرفية نقدية تضع الواقع في دائرة الوعي ، وقد يكون هذا هو غاية التراث الشعبي وهدفه في ظروف ومواقف محددة ، كما أنّ للتراث الشعبي دوراً تربوياً تنشيئياً مميزاً في صقل شخصية الأجيال وبنائها بترابط ثقافي عفوي يتميز بقوة وصدق انتقالته ، فما من أحد إلا ويختزن شعوره تلك الكلمات التي تدندن بها الأمهات عند إرضاع أطفالهنّ أو عندما تريد إغفاءهمليناموا وتنصرف إلى مشاغلها ، وما تحتويه معانيها من قيم ومعايير يستدخلها الطفل.

---

(١) **وطفة: علي أسعد، ٢٠١٠م مرجع سابق ص٤٣و ٤٤.**

ثالثاً:☜ عناصر الثقافة

يمكن تقسيم المحتوى الثقافي لثقافة أي مجتمع إلى ثلاثة أقسام على أساس مدى اشتراك أفراد الجماعة في عناصر كل قسم منها: (١)

١ – العموميات: وهي الأفكار والسلوك وطرائق التفكير التي يشترك فيه جميع أفراد المجتمع العاملين ، وتختلف من ثقافة إلى أخرى وتكوّن الأساس العام للثقافة التي تتميز به عن غيرها ، وتشمل، اللغة وطريقة تناول الطعام ، والتحية ، وطبيعة تكوين الملابس ولبسها ، وطريقة بناء المساكن والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية ، وقد تسود العموميات هذه في مرحلة زمنية معينة ، وعن طريقها يمكن تمييز الشخص الذي ينتمي لمجتمعها ، واشتراك أفراد الجماعة في عموميات الثقافة يؤدي إلى الاهتمامات المشتركة التي تجمع بين الأفراد وتولد بينهم شعوراً بالتضامن وبالمصير المشترك ، أما إذا كانت هناك اهتمامات متعارضة كان ذلك من أهم مصادر الصراع والتمزق وتتخذ التربية من عموميات الثقافة وسيلة لتوحيد المجتمع وتماسكه فهي التي تكسب أفراد الثقافة الواحدة الأنماط السلوكية المتشابهة في المرحلة الأولى من التعليم في كثير من المجتمعات الإنسانية.

٢ – الخصوصيات: هي تلك العناصر من الثقافة التي تشترك فيها مجموعة معينة من الأفراد ، لها تنظيمها الاجتماعي الخاص ، والتي لا يشترك فيها جميع أفراد المجتمع ، ففي جميع المجتمعات نجد أنّ هناك أشياء يعرفها أو يقوم بها جزء معين من السكان وتؤدي إلى الصالح العام للجماعة ، ولدى كل فرد من أفراد المجتمع العام فكرة عامة وواضحة عن هذه العمليات المحددة وعن المناشط التخصصية المختلفة ، فالفرد قد لا يعرف مهنة كل حرفي لكن يمكن أن يميز بين جودة ومتانة إنتاج عن آخر ، وتتألف الخصوصيات مما يأتي:

أ- الخصوصيات المهنية والفنية: فكل جماعة لها خصوصياتها الثقافية التي تتميز بها عن غيرها كالأطباء والمهندسين والمحامين والحدادين والخياطين.

ب- الخصوصيات الطبقية: كل طبقة في المجتمع لها خصوصياتها الثقافية الخاصة بها ،

---

(١) الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢٣٣و ٢٣٤.

فخصوصيات الطبقة الغنية الارستقراطية تختلف عن خصوصيات الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا الفقيرة.

ج- خصوصيات عقائدية: لكل عقيدة عناصرها الثقافية الخاصة بها والتي تميز الأفراد التابعين إليها والمؤمنين بها عن غيرهم من أفراد المعتقدات الأخرى.

د- خصوصيات عرقية أو عنصرية: لكل عنصر أو عرق في المجتمع عناصره الثقافية التي تميزه عن العروق أو العناصر الأخرى.

٣ – المتغيرات: وهي تلك العناصر الثقافية التي نجدها لدى أفراد معينين ولكنها لا تكون مشتركة بين أفراد الثقافة جميعهم ، ولا تكون سائدة بين طبقات لها تنظيم اجتماعي معين ، كما أنها ليست من العموميات ولا من الخصوصيات بحيث يشترك فيها أفراد طبقة اجتماعية أو أفراد مهنة أو حرفة ، وهذه العناصر الثقافية تتضمن مجالاً واسعاً مختلفاً عن الأفكار والعادات والأنماط السلوكية وطرائق التفكير ، وهذه المتغيرات تضل حائرة على سطح الثقافة حتى تتحول إلى خصوصيات أو عموميات فتثبت وتستقر.

أما *ريجارد لابير* فقد قسم عناصر الثقافة بأسلوب آخر ويبين أنّ هناك ثلاثة أجزاء ثابتة في كل ثقافة على الرغم من خصوصيتها واختلافها عن ثقافات أخرى وهي: (١)

١ – الآيدولوجي: الذي يتكون من مجموعة أفكار وقيم يشترك الأفراد في تماثلهم لها ، وقد تكون هذه الأفكار والقيم على شكل حقائق علمية ، أو صورة خرافية، أو معتقدات دينية، أو أساطير، أو تراث شعبي ، وغالباً ما تقدم آيدولوجية المجتمع توضيح وتفسير لماذا يسلك أفرادها سلوكاً يعكس أفكارها وقيمها العلمية وغير العلمية ، وتعطي له تبريرات اجتماعية وأخلاقية واقتصادية تخدم مجتمعها الذي تعيش فيه.

إنّ جميع هذه المفاهيم تعد قيماً اجتماعية وتكون جزءاً من التراث الثقافي والاجتماعي والفكري ، وهذه الأفكار متغيرة لتأثرها بالمرحلة التطورية الاجتماعية للمجتمع ، فكلما زادت الحقائق والأفكار

---

(١) العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، وآخرون، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٥١.

العلمية زاد تحضر المجتمع وتمدنه ، وكلما زاد اعتقاد الناس بالخرافات والأساطير قل اعتقاد الناس بالحقائق العلمية وقلّ تمدنهم.

٢ – التكنولوجي: الذي يعني الوحدات المادية التي يملكها المجتمع ويستعملها في حياته اليومية وبالوقت ذاته يشير إلى المهارات والقدرات الإبداعية الصناعية التقليدية اليدوية والتقنية المتقدمة التي يحتاجها في حياته اليومية في المنزل والشارع ومناطق العمل وغيرها.

٣ ـ التنظيمات الاجتماعية: التي تشير إلى مجموعة نظم وقواعد اجتماعية تنسِق وترتِب علاقات الناس داخل المجتمع ، وتعكس درجة تعاون الأفراد من أجل خدمة مجتمعهم وتنظيم حياتهم وتنافسهم ، وبالوقت ذاته من أجل تطوير وضعهم الاجتماعي و الثقافي وتحسينهما ، لأجل ضمان استمرارية حياة مجتمعهم وثقافتهم ، وعادة ما تقوم هذه التنظيمات الاجتماعية بصياغة توقعات وقواعد منظمة لضبط أعضائها في ترابطهم وتنسق مناشطهم بشكل حركي ديناميكي متكامل.

وتعقيباً على تقسيم *ريجارد لابير* إنّ وجهة نظر الباحث بما جاء فيها يرى من الأصوب أن يقال توجد ثقافة تترك ظواهر وشواهد مادية تُدرك وتُلمس وتُرى ومنها التكنولوجيا وشبيهاتها ، وتوجد ثقافة تترك آثار بالنفس كالبهجة وعكسها والفرح وعكسه والألم وعكسه ، فالكاتب أو المغني أو الراقص نتائج ثقافته هذه تترك آثاراً تبهج النفوس ، كذلك العلاقات بين الناس فبعضهم يترك آثاراً مشاهدة وبعضهم الآخر يترك أثره في النفوس كالمحبة أو الكره ، فالعلاقة بين المادي واللامادي هي علاقة جدلية ، فلولا اللامادي الذي هو فكر الإنسان لما أنتج المادي للمشاهدة بالعيان ، ولولا الشواهد المادية لما تم تقييم ثقافة الإنسان لأننا نجهل حضورها ، فالمرجح أنّ استخدام تعبير الجانب المادي بالثقافة هو مجازي يقصد منه الآثار التي تتركها الثقافة بأنها آثار مادية أو غير مادية.

ويرى الباحث أنّ عناصر الثقافة هي ليست أساليب سلوك أو حياة فحسب ، إنّما هي طابع وسمات تميز سلوكاً عن سلوك ونمط حياة عن نمط آخر ، فمثلاً عندما نقول إنّ ثقافة البدو العرب طابعها التغالب ، فالتغالب هو ليس سلوكاً محدداً وإنما هو سمة في كل سلوك البدوي العربي ، فهو عندما يغزو يريد أن يكون المنتصر ، وعندما تدعو الظروف للإيثار يريد أن يكون هو صاحب المروءة الذي يدانيه أحد.

رابعاً:☜ خصائص الثقافة

يمكن إبراز خصائص الثقافة في العناوين الآتية: (١)

١ – السمات والمركبات الثقافية: السمة الثقافية هي وحدة بسيطة من الثقافة ، قد تكون مكوناً وظيفياً من مكونات الإطار العام للسلوك ، أو من الناحية المادية قد تكون مبنى أو قطعة أثاث أو مَعْلَمْ...إلخ ، أو قد تكون كلمة أو فكرة أو إشارة ، والمركب الثقافي هو مجموع عناصر يتكون كل منها من سمات مترابطة تؤدي إلى قيام نمط يتضمن العادات الشعبية والأعراف والنظم.

٢ – المنتجات الرمزية وغير الرمزية للسلوك الثقافي: من المفيد أن نميّز هنا بين الأنساق السلوكية وبين نتائجها ، فمنتجات الإنسان السلوكية مثل الأبنية والجسور والسدود والأدوات الميكانيكية والوثائق والكتب هي سمات ثقافية مثلها مثل وحدات الأنساق السلوكية ، ولكن على الرغم من أنّ السمات ذات

الطبيعة المشخصة أو المادية تعتبر أجزاء من الثقافة ، إلا أنّه لطالما أنّ لها وجوداً مستقلاً عن السلوك الذي أنتجها فإنّها في الغالب تدوم مدة أطول من عمر الناس الذين اشتركوا بإنتاجها.

٣ – الثقافة كأنساق متكاملة من السلوك: الثقافة إذن تتكون من السلوك الاجتماعي الموحد والمنتجات الرمزية أو المادية " غير الزمنية" لمثل هذا السلوك ، وهذه الميكانزمات ومنتجاتها تتكامل في نسق يفرض على الأفراد الصوّر المتوقعة للتصرف ، والمبادئ التي تسيّر عملية "الفرض" تتخلص بما يأتي:

أ- الثقافة تكتسب بالتعلّم: أي أنّ جميع أجزاء الثقافة يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع من خلال عملية التعليم، ويضيف *أحمد برقاوي* ، أنّ الحديث عن الثقافة بأنها إبداعٌ إنساني لا يقصد سوى أنّ الإنسان هو في النهاية مبدعها لا كفرد بل مجتمع ، وبالتالي فإنّ الثقافة تكتسب في علاقتها بالفرد طابعاً موضوعياً ، أي إنّها تصنع الإنسان ذاته وتطبعه بطابعها. (٢)

ب- الثقافة نتاج اجتماعي: إنّ الثقافة تتأصل وتنمو من خلال التفاعل الإنساني ، فالأب ينقل إلى

---

(١) غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٢٥٩- ٢٦١.

(٢) السيد: رضوان ، وأحمد برقاوي – المسألة الثقافية في العالم العربي الإسلامي – دار الفكر – دمشق ٢٠٠١م ص٢٨.

الطفل ، والمعلم ينقل إلى التلميذ ، من خلال انفعالات تتميز بدرجة عالية من التوحد والقرب الشديد ، ولذلك فإنّ الثقافة ليست غريزية أو ولادية أو مكتسبة عن طريق الوراثة البايولوجية ، ولكنها تكتسب عن طريق كل شخص كنتيجة لخبراته بعد الولادة.

ج- اللغة هي الموصل الرئيسي للثقافة: والموصل الوحيد الذي ينقل الناس عن طريقه المعرفة والعقيدة من جيل إلى جيل هو اللغة ، ولذلك يتزود الطفل الآن في ساعات ، ما كان أجداده يتزودون به في أيام أو شهور.

د- الثقافة تتوافق: إنّ التغيرات التي حدثت في الثقافة الإنسانية خلال العصور كانت لها طبيعة توفيقية، ومن الأمور الحتمية أنّ الثقافة يجب أن تشبع حاجات الإنسان البايولوجية الأساسية ، وحاجات أخرى ثانوية مترتبة على الحاجات الأولى ، وإذا كان لمجتمع معين أن يعيش فإنّه من الحتمي أن يكون هناك تزويد أو إشراف أو تعميم لرعاية الأطفال ، أي إمدادهم بالطعام الكافي والملبس والمأوى ، ولذلك تكون أهم قواعد السلوك التي تنظم نشاط الإنسان الرئيسي هي إنجاب الأطفال وتربيتهم وضمان الغذاء والحماية لهم ، وتنظيم الخبرات المكتسبة ، ونقل المعرفة والعقيدة ، هذه الأنساق نلاحظها بصورة أو بأخرى عند كل الناس وتسمى الملزمات أو الحتميات الثقافية.

هـ- الثقافة تميل إلى أن تصبح متناسقة وكلاً متكاملاً ، ومعنى هذا أن مكوناتها المتعددة والمختلفة تتوازن توازناً متحركاً خلال الزمن باستمرار.

بعد توضيح الأطر العامة التي تبرز خصائص الثقافة ، يمكن إيجاز تلك الخصائص بالآتي: فالثقافة إنسانية الاختصاص ، ومكتسبة من البيئة ، ومتغيرة للأفضل تطوراً ، ومتكاملة ترضي النفس والجسد ، وتنتقل مع الأجيال وتنتشر بين المجتمعات ، وهي نتاج جماعي وليس فردي ، وسماتها تتباين من قوم إلى قوم. (١)

وخلاصة القول يرى الباحث أنّه عندما نقول خصائص الشيء نعني مجموعة صفات ينفرد بها عن سواه من أبناء جنسه أو صنفه ، والثقافة انفرد بها الإنسان حصراً من خلال تميز عقله بنشاط علائقي تفاعلي مع البيئة بكل مكوناتها ، فتكوّن نسيج من النظم المركبة المتداخلة المتنوعة المضمون

---

(١) ناصر: إبراهيم، ١٩٩٦م، مرجع سابق ص١٣١و ١٣٢.

المتشابهة الشكل ، وتمتلك حراكاً متنوعاً لكنه لا يفقدها المفهوم ، وهذا الحراك هو ما تحققه التنشئة الاجتماعية في منح الفرد صفة الإنسانية.

خامساً:☜ التغيير الثقافي

التغيير بشكل عام هو سلسلة متعاقبة من الفوارق والاختلافات مقرونة بوقت في إطار هوية ثابتة،(١) والثقافة هي مجموع سلوك مكتسب يتناقل اجتماعياً ، وتضم العديد من العناصر ، ويعد أي تغير لأي عنصر فيها هو تغييراً ثقافياً ، (٢) وعلاقة التغيير الثقافي بالتغيير الاجتماعي أنّ الأول أعم وأشمل من التغيير الاجتماعي ويعدّ الأخير جزءاً أو جانباً من التغيير الثقافي ، فهذا الأخير يعني التحول الذي يتناول كل التغييرات التي تحدث في أي فرع من فروع الثقافة كما ذكر ، إذ تشمل صور التغيير الاجتماعي نفسه وقوانينه ، (٣) فيشمل التبدل في المعرفة والأفكار والفن والمذاهب الدينية ونظم المعتقدات والرموز والقيم والتكنولوجيا ، وقد نظمه *لسلي وايت* حسب رؤياه بأنّه يتم بثلاث زوايا هي التكنولوجيا والاجتماعية والفكرية ، واعتبر التكنولوجيا هي العامل المقرر والحاسم للعاملين الآخرين ، وهي المحفز للتغيير العام، (٤) أما *أوجبرن* الذي أوجد التغيير فإنّه يرى أنّ الثقافة طالما تشمل الأشياء المادية والنظم الاجتماعية والطريقة الاجتماعية التي يسير عليها الناس في حياتهم فالتغيير الثقافي هو التغيير في هذه المنتجات. (٥)

مبادئ التغيير الثقافي: تلخص المبادئ الأساسية في التغيير الثقافي بما يأتي: (٦)

١ – تميل بعض نواحي الثقافة إلى التغيير أكثر من نواحي أخرى ، وهذا يرجع إلى طابع المجتمع ونمط الثقافة ، فقد تتغير التكنولوجيا ولا يتغير نظام الأسرة أو القوانين التي تنظم علاقات العمل.

٢ – قد يكون انتشار العناصر الثقافية نتيجة اتصال عرضي غير مخطط بين ثقافتين ، أو جراء تأثير وسائل الإعلام، أو نتيجة لثورة تغيّر من نظام الحكم ومن التنظيم الاجتماعي.

---

(١) نسبيت: روبرت، وزميله، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٣٠٣.
(٢) أبو جادو: صالح محمد علي، ٢٠٠٢م، مرجع سابق ص١٢٦.
(٣) الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص٢٥٥.
(٤) الطاهر: عبد الجليل، مسيرة المجتمع – المكتبة العصرية – بيروت – ١٩٦٦م ص٣٥٣.
(٥) غيث: محمد عاطف، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٧٢.
(٦) نفس المرجع السابق ص٢٨٣و ٢٨٥.

٣ – تكون الاختراعات والعناصر المستعارة من ثقافات أخرى أسهل في اعتناقها أو الأخذ بها أثناء الأزمات وفي أوقات التفكك الاجتماعي ، بعكس الحال أثناء فترات الاستقرار ، فقد تغيّر مركز المرأة كثيراً إبان الحرب العالمية الثانية وما بعدها ، وتقبل ذلك الناس في كل مكان لأنها كانت فترة تفكك اجتماعي ، فقامت المرأة بأعمال واحتلت وظائف كانت ممنوعة عنها.

٤ – يتقبل الناس عناصر الثقافة الجديدة إذا تأكدوا من فائدتها وملائمتها لبقية عناصر الثقافة ، وينطبق هذا على عناصر الثقافة المادية وغير المادية ، على الرغم من المقارنة التي تحدث أول الأمر.

٥ – يعارض كبار السن وأصحاب المصالح التقليدية التغيرات الجديدة إذا هددت عاداتهم العقلية المستقرة ، أو إذا عرضت مصالح هؤلاء للخطر ، ويبررون معارضتهم بطرائق مختلفة ويلبسونها ثوباً منطقياً.

٦ – كلما كانت الثقافتان متوازيتين أو متشابهتين كان من السهل استعارة عناصر من أحدهما للأخرى.

٧ – يكون انتشار شكل العنصر الثقافي أسهل من انتشار معناه أو وظيفته ، ويرجع ذلك إلى الصعوبات التي تنشا بسبب اختلاف اللغات والمضمون الثقافي العام.

٨ – تبقى الرواسب الثقافية التي غزتها العناصر الثقافية الجديدة ذات فاعلية بعض الوقت ، وتظهر مقاومة تخفت قوتها تدريجياً خصوصاً إذا كان المجتمع يحاول إنهاء فترة الانتقال بسرعة.

٩ – التغيّر في جانب من الثقافة غالباً ما يؤدي إلى تغيّر في جانب آخر مثلاً ، تغيّر الأساس الاقتصادي للمجتمع لا بدّ أن يستتبعه تغيّر في الترتيب الطبقي وفي نظام التربية وفي طبيعة العلاقات الاجتماعية، كما أنّ تغيّر آيدولوجية المجتمع المتعلقة بالرفاهية الاجتماعية تؤدي إلى تغيير في فلسفة الرعاية الاجتماعية.

١٠ – تدخل العناصر الثقافية الجديدة عن طريق أفراد ، فباعتناقهم المستمر لها واستخدامهم إياها ، تأخذ صفة العمومية تدريجياً ، عن طريق التقليد أولاً ، ثمّ عن طريق الاقتناع ثانياً ، وفي الغالب يُقبل الشباب على الترحيب بمثل هذه العناصر ، وخاصة إذا كانوا غير مقيدين بمصالح أو أفكار تقليدية يخافون عليها.

وفي توضيح المبدأ المتعلق بصدد تقبل أو رفض الناس للعناصر الثقافية الجديدة التي تدخل على ثقافتهم ، فإنّ الشخص الذي يعاني من ضيق الأفق يرى الحالات الجديدة في ضوء المعايير والحالات التقليدية ، بعكس الفرد الواسع الأفق فهو ينظر إلى الحالات القديمة والجديدة من منظور الواقع الجديد، يقول *جون ديوي* إنّ البشر يميلون إلى التعامل مع الحالات المستجدة والناشئة كما لو كانت تناظر ما يقابلها من الحالات التقليدية ، وهذا يعني أن تعوّد الفرد على بعض الممارسات بجعلها تغلب على سلوكه حتى عندما تواجه وضعيات لم يألفها سابقاً ، فالفرد ذو المنظور الضيق غالباً ما يعجز عن الشعور بالحالات الجديدة ، ناهيك عن عجزه عن رؤية تعقيداتها وضروراتها المستجدة. (١)

ويرى الباحث أنّ الأفراد عموماً يتجنبون الحالات التي تنطوي على الإجهاد والتهديد ، فالوضعيات التي تريحهم هي التي تنسجم وعاداتهم التي يستهدون بها سلوكياً وبصورة غير واعية ، وهذا يختلف عن وضعية أفراد المجتمع ممن يوصفون بسعة الأفق والذين يتخطون في نظرتهم الحاضر إلى المستقبل فيدفعهم ذلك إلى الابتكار والتجديد ، ومن جانب آخر فإنّه ضمن منظور غالبية الناس ممن يعانون من

ضيق الأفق في المجتمعات النامية يشكل ذلك أحد عوائق التغيير الاجتماعي الكبيرة وتتفاقم هذه الحقيقة كلما زاد جهل الناس وضاقت آفاقهم خصوصاً إذا كانوا من أصحاب القرار في حركة التغيير.

مراحل التغيير الثقافي: قسم *أوجبرن* مراحل التغيير الثقافي إلى ثلاث مراحل هي: (٢)

١ – الاختراع والإبداع: وهذان يشيران إلى القابلية الحضارية على خلق شيء جديد ، أما أن يكون ذاتياً صادراً عن تفكير الإنسان وقابلياته ، وأما أن يكون ذا قابلية أجنبية بنيت عليها أو أضيفت إليها إبداعات خلاقة وأصبحت إبداعات مبنية على استعارات ثقافية، فاختراع سهم الصيد كان إبداعاً غير مبني على إبداعات سابقة، بينما اختراع الطباعة أو الكتابة هذه قامت على إبداعات سابقة.

---

(١) النوري: قيس، آفاق التغيير الاجتماعي النظرية والتنموية – مطبعة وزارة التعليم والبحث العلمي – بغداد ١٩٨٥م ص١٦١.

(٢) العمر: معن خليل، التغيير الاجتماعي – دار الشروق – عمان ٢٠٠٤م ص٧١.

٢ – التراكم: يشير إلى اكتساب الإبداعات السابقة وإضافة إبداعات جديدة أخرى إليها ، أي إنّ الأصل هو إبداع وليس اختراعاً.

٣ – الانتشار: إنّ نمو الثقافة وتغيرها لا يأتي فقط من خلال الإبداعات والاختراعات ، بل من خلال الانتشار أيضاً الذي يكون بواسطة وسائل الاتصال والتجارة والتزاوج والاتفاقيات الثقافية بين الدول وغيرهم ، إذْ يقومون بنشر الإبداعات الجديدة بشكل مباشر أو غير مباشر ، والانتشار الثقافي يرتكز على وجود نقطة مركزية تمثل الإشعاع الثقافي للحضارات و الثقافات الأخرى ، وتتم عملية الانتشار هذه كما يأتي:

أ- قدرة مركز الإشعاع الثقافي على نقل مقومات التغيير ، وهي المعرفة العلمية والتكنولوجية ورأس المال والمهارات والقيم.
ب- قدرة تقبل المجتمعات المحيطة بمركز الإشعاع الثقافي على اقتباس الإبداعات الجديدة المغايرة لأنماط حياتهم الخاصة.

ميدان التغيير الثقافي: إنّ تغيير الثقافة التي هي أساس الحياة الاجتماعية يتم في صورة المختلفة بشكل نستطيع وصفه بالعملية المركبة ، فإذا تغيرت ظاهرة ثقافية معينة نتيجة لعوامل محددة ، فالظاهرة المتغيرة نفسها تقوم بتغير مختلف السمات والمركبات والأنماط الثقافية ، معنى ذلك أنّ تغيير في فرع واحد يؤثر في الفروع الأخرى ، مثال ذلك إنّ الفلاح العراقي تغيّر عليه استخدام الجرار الزراعي "التركتور" في حراثة الأرض بدلاً من حراثتها باستخدام الحيوانات التي تجر آلة الحراثة البسيطة ، لكن دخول الجرار غيّر أنماط ثقافية أخرى ، فاستخدمه لنقل الغلة واستخدامه في دراسة الغلة "تهشيم السيقان وفصل البذور عنها" واستخدمه لإدارة مضخة الماء لسقي الأراضي العالية ، فنلاحظ أنّ تغيير آلة الحراثة غيّر ثقافة الفلاح الزراعية في معظم أنشطتها.

وأحياناً أخرى يؤدي التغيير الثقافي لنمط من الأنماط الثقافية إلى تغيير الإنسان الذي يستعملها ، مثال ذلك أنّ الهنود الحمر في أمريكا كانوا مزارعين مسالمين يمارسون الحضارة الزراعية لقرون طوال ، ولكن بعد أن اقتنوا الخيل وأدخلوها في نشاطاتهم ما لبثوا أن رجعوا مقاتلين مغيرين، فتغيرت لذلك طريقة حياتهم وطبيعة سلوكهم. (١)

---

(١) الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ٢٥٦.

عمليات التغيير الثقافي: يتميز التغيير الثقافي بأنّه عملية تحول شامل ، قد تتناول طبيعة الثقافة نفسها فهو تغيير نوعي أساساً ، والتغيير الثقافي يصفه بعض الباحثين بأنّه ثروة تحملها ثورة ، وأنّه عملية تحلل وتفكك يتولد عنها كثير من العلل والانتكاسات التي هي الثمن الاجتماعي ، والتغيير الثقافي يقوم على الحركة السريعة المفاجئة ، وأنّه يعتمد على رأس المال - الذي يكون في أغلب الأحيان أجنبياً- مما ينجم عنه الاتصال بالثقافات الأخرى ، والتغيير الثقافي ينتج بصورة أساسية عن الاختراع أو التجديد هو تغيير مادي كما في المخترعات التكنولوجية وغير مادي كما في ظهور الديانات والآيدولوجيات والفلسفات والقوانين الاجتماعية، ويرى *أوجبيرن* أن عمليات التغيير الثقافي الناتج عن التطورات التكنولوجية تتم في مستوى ثلاث طرق هي: (١)

١ – التنوع: وهي الطريقة التي يُحدِث فيها اختراع جديد تأثيرات اجتماعية متنوعة في شتى الميادين ، كما يلاحظ الآن فيما استجد من اختراعات في مجال المعلوماتية والاتصالات والكمبيوتر والانترنيت من تأثير على الحياة الاجتماعية.

٢ – التتابع: في هذه الطريقة يكون للتطور التكنولوجي أثر جوهري مباشر وسريع، تتلوه آثار فرعية وأخرى ثانوية، لأنّ قوة الاختراع التكنولوجي لا تقف عند حد التأثير الأول ، بل تستمر في حلقات متصلة متشابكة كحلقات السلسلة، مثال اختراع آلة البخار كان تأثيره المباشر نقل المصانع خارج المنزل، أما آثاره الفرعية والثانوية فكان منها تغيير طبيعة عمل الرجل والمرأة وتغيير سلطة الرجل كرئيس تقليدي للأسرة فكثر الطلاق والانفصال بين الزوجين.

٣ – الاستقطاب أو الالتقاء: في هذه الطريقة تتجه عدة اختراعات مختلفة إلى إنتاج تأثير واحد "وظيفة واحدة" مثال نشأة الضواحي السكنية على أطراف المدن نتجت عن اختراعات كثيرة أهمها اختراع السيارة وتشريعات المباني والقطار والتلفزيون ، وكذلك نشوء المصانع فقد نتج عن اختراعات كثير كاختراع آلة البخار واختراع الحديد والصلب وغير ذلك.

ديناميكية التغيير الثقافي: يتضمن موضوع التغيير الثقافي تغطيه موضوعين أساسيين متداخلين هما موضوع الانتشار الثقافي وموضوع التكيّف الثقافي ، فالانتشار الثقافي يشمل أنماط الاتصال

---

(١) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ٢٥٧و ٢٥٨.**

وأساليبه وظروفه وأهدافه ونتائجه ، أما موضوع التكيف الثقافي فهو يتضمن العمليات الناتجة عن تماس ثقافتين تماساً مباشراً ، أي بمعنى تماس مجموعتين من البشر تمارس ثقافتين مختلفتين.

وهناك مصطلحات أخرى مثلاً التقبل الثقافي الذي يقوم على دراسة الأفكار والأنماط الجديدة الوافدة من ثقافة إلى أخرى، أو الاعتناق الثقافي وهذا يدرس الأنماط المهاجرة من ثقافة معينة إلى خارج مجتمعها عن طريق الانتشار الثقافي، وهناك مصطلح التكيّف الثقافي أو التمثيل الثقافي وهذا يعني أنّ هناك عناصر كثيرة من ثقافتين في مجتمعين مختلفين قد تغيرت، وكل هذه المصطلحات تحدث عن طريق التماس الثقافي فمن هذا التماس أو الاتصال يمكن أن تنشا مختلف التغيرات. (١)

يرى الباحث أنّ البيئة الخصبة للتغيير الثقافي السلبي بكل المصطلحات الواردة آنفاً هي البيئة المعلولة للمجتمع ، أي إنّ المجتمع واقع تحت آثار كارثية طبيعية أو اصطناعية كالغزو والحروب أو مروره بمرحلة تغيير اجتماعي وسياسي مرتبكة تتداخل فيها الأهداف مع الوسائل وهكذا بيئات تجعل التغيير الثقافي السلبي يمر بدون أيّة مقاومة لتقبله من قبل الجميع كونهم نفسياً تحت تأثير حالة قلق من مجهول.

إنّ التساؤل الذي يثير الانتباه هو ، هل التغيير الثقافي الذي يحدثه الاحتلال الإسرائيلي في بنية الشعب الفلسطيني هو تغير ثقافي بالاتجاه الإيجابي؟ وهل التغيير الثقافي الذي تحدثه الولايات المتحدة في ثقافة الهنود الحمر هو تغيير إيجابي ؟ إنّ التغيير الثقافي الإيجابي لا يمكن أن يتصدى له أحد لأنه يحقق السعادة والرفاهية للمجتمعات ، ولا يمكن أن تركن أي من المجتمعات للجمود لأنها ستتحجر وتموت ، فالتغيير هو تيار جارف لا يمكن أن يعيقه شيء ، والحركة الاجتماعية لا تخلو من مساوئ على الرغم من محاسنها ، يقول *علي الوردي*"المدنية والقلق صنوان لا يفترقان" (٢) فعلى الرغم من أنها تساعد الإنسان على التكيّف لكنها تكلف المجتمعات ثمناً باهظاً ومع ذلك لا يمكن القبول بالمساس بالهوية ، إنّ ما يحدث الآن في البلاد العربية ، وتحديداً على اللغة العربية ليس تغييراً ثقافياً إيجابياً ، ففي كل المدن العربية تملأ الإعلانات الغربية وبعضها مكتوب بحروف عربية واجهات المحلات

---

(١) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ٢٥٩.**

(٢) **الوردي: علي حسين، مهزلة العقل البشري – دار كوفان – بيروت ١٩٩٤م ص٢٢.**

والفنادق وغيرها ، وفي وسائل الإعلام يظهر العرب وبكل المستويات ليطعّموا حديثهم بالانكليزية إلى حدّ تطغى الكلمات الانكليزية على العربية في ذلك الحديث ، لماذا نقبل لأنفسنا أن تكون دائماً تابعين وليس متبوعين وكيف سيتنشأ أطفالنا عندما يشاهدون ويسمعون أنّ أولى أدوات التنشئة التبست عليهم.

سادساً: القيم والمعايير

إنّ هذين المفهومين بدرجة من السعة يصعب تغطية كل جوانبها في هذا المجال الضيق وعليه سيتم بشيء من الإيجاز تغطية كيفية تكوينهما عند البشر ثمّ الدخول في الجانب ذي العلاقة بالدراسة وهو تأثر وتأثير القيم والمعايير بعمليات التنشئة الاجتماعية.

المقصود بالقيم الاجتماعية المواصفات أو المبادئ المجردة والعامة النسبية ، يعتمدها الأفراد في أي اتحاد اجتماعي لتقويم الجيد والمرغوب فيه ، وبذلك تصبح القيم هي القواعد أو المقاييس التي يقوم على ضوئها السلوك الاجتماعي أو يحكم عليه ، والقيم مصدر للمعايير الاجتماعية ، التي يقصد بها الإحكام الملموسة والمحددة نسبياً المعتمدة في موضوع تحديد أنواع السلوك المناسب في أوضاع وظروف معينة. (١)

فما تؤكده القيم والمعايير لمجتمع ما هو أنّ السلوك الإنساني موجه معيارياً ، أي جزء من عالم المحللات والمحرمات في ذلك المجتمع ، فلولا القيم والمعايير التي ينشأ عليها الفرد منذ ولادته لأصبح من الصعب تصور أي سلوك إنساني إنّه سلوك خيّر أم شرّير أو سلوك منصف أم جائر.

ليس كل أنماط السلوك يقوم على القيم والمعايير كقاعدة له ، إنما فقط هي قاعدة ومقياس لأنماط السلوك الذي هو نتاج ثقافة الفرد والمجتمع ، فأفكارنا وكل ذكرياتنا وكل اتصالاتنا وكل الأدوار وكل المقامات التي نضطلع بها تكتسب معناها من القيم والمعايير ، كذلك تعطى الطبيعة المميزة لكل شخصية ولكل مجموعة اجتماعية ولكل تنظيم اجتماعي بفضل القيم والمعايير التي تشكل بنية الأنماط السلوكية لهذه جميعاً ، وتلقى من هذه الأنماط التأكيد والتركيز المناسب.

وتبقى لفظة القيم موضع اختلاف بين العلماء ، لكن المهم أنّ للقيم وجوداً مجرداً خارج الذات ، وأنّ الأحكام المعيارية للقيم لا تستمد من شعور الأفراد بها أو عدمه ، وهذا منطبق في كل القيم السماوية ، وفي الوقت نفسه أنّ دور الفرد وأحاسيسه ودوافعه وتفاعله مع المواقف في حكم القيمة أمر

---

(١) **نسبت: روبرت ، وزميله ، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٢٢١.**

مسلم به ، فكثير من القيم مستمد من الفطرة الإنسانية المهتدية والسليمة من الانحراف ، والقيم " هي تصور واضح محكم أو مختلط عن الموضوع المرغوب فيه، ويخص فرد أو جماعة ، ويتحكم في اختيار أساليب العقل ووسائله وغاياته من بين الممكنات..*كلايد كلاكهون*". (١)

وفسرها *دور كهايم* يقول: "إنّ القيم مثلُ كل الظواهر الاجتماعية من صنع المجتمع ولها قوة ملزمة ، رغم أنها أمور مرغوب فيها" وأكد أنّ القيم تصورات تتميز بالعمومية والإلزام، فأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة ومعايير متماثلة يفرضها عليهم المجتمع بما له من قوة القهر ، وأنكر *دور كهايم* إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع ، واتخاذ موقف صريح من هذه القيم سواء بالرفض أو التحرر أو عدم القبول أو اللامبالاة ، وإمكانية خلق الأفراد لقيم جديدة ، ورفض فصل عناصر القيم عن البناء الاجتماعي ، وخالفه بهذا علماء آخرون. (٢)

والقيم هي التي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم بما هو مقبول أو غير مقبول من أنماط السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من معايير وقواعد ، وتعدّ إحدى المؤشرات المهمّة لنوعية الحياة ومستوى التحضر أو الرّقي الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات ، وما من جماعة تستطيع البقاء والعمل بصورة فعّالة إذا لم تعتنق وتمارس مجموعة من القيم التي يقبلها المجتمع.

وقد عرّفها *ميلنون روكيش* بأنها "انعكاس للطرق التي يفكر بها الأفراد في ثقافة معينة وفترة زمنية محددة"، كما عرّفها *فؤاد أبو حطب* بأنّها " مجموعة من استجابات التقبل أو التفضيل أو الالتزام إزاء هدف عام وهام معيّن. (٣)

فالقيم الاجتماعية أفكار مجردة تعبر عن طموحات عامّة للناس دون تحديد مقاييس مفصلة ودقيقة لسلوك الناس ، وكل فكرة اجتماعية عامّة تتضمن عدداً كبيراً من المعايير الاجتماعية توضح حدود السلوك الذي يتناسب مع صيغة القيمة الاجتماعية ، فإذا كانت الديمقراطية هي أحدى قيم الثقافة ، فإننا نتوقع أن نجد عدّة معايير اجتماعية تساعد وتحفز الناس على المساهمة في عملية الترشيح والانتخاب ، ومعايير اجتماعية أخرى تنتقد وترفض أي تقييد يوضع على إسهام المواطنين في الانتخابات.

---

(١) آل زعير: سعيد بن مبارك، ١٤٠٧هـ، مرجع سابق ص٩٩.
(٢) نفس المرجع السابق ص٩٩و ١٠٠.
(٣) عمر: محمد أحمد ، وآخرون – المقاييس النفسي والتربوي – دار المسيرة – عمان ٢٠١٠م ص٣٣٣.

وفضلاً عن القيم الاجتماعية ، هناك المعايير الاجتماعية التي تمثل مجموعة مقاييس لما هو مناسب من سلوك عما هو غير مناسب أو ما هو خطأ أو صح ، وهناك نوعان من المعاير الاجتماعية الأولى معايير تراثية، والثانية معايير أدبية "آداب عامّة" ، فالسلوك المناسب يمثل المعيار التراثي ، والسلوك الأدبي الأخلاقي يمثل المعيار الأدبي ، فالفرد الذي يخالف المعايير الشعبية يعدّ خارجاً عن المألوف، لكن لا يمكن اعتباره غير أخلاقي أو غير مؤدب ، بينما الفرد الذي يخالف المعايير الأدبية ، يعتبره الناس غير مؤدب في تصرفه. (١)

كيف تتكون القيم والمعايير؟ يرى الإنسان الكون ويدركه من زاوية بشرية بحتة ، وهي نافذة ضيقة محدودة الأبعاد إطارها رهن بحواسنا ، والفرد يعيش في قيود الزمان والمكان والثقافة القائمة ، ويمتزج الزمان والمكان معاً في حركة يَنسِبُ إليها الفرد أمور حياته المتغيرة ويرى الكون من خلالها، وتنشئ له الثقافة معاييره ومقاييسه وأنماط سلوكه ، وتتصل المعايير بالمثل العليا الخلقية وتتفاعل معها حتى تصبح قيماً مرعية ودساتير قائمة ، فتهديه بذلك إلى ما يحلّ له أن يفعل ، ولا يحل له. (٢) فالإطار النفسي والمعايير والقيم تهدي الدوافع متفرقة كانت أم متجمعة إلى حدودها الدنيا والعليا، وإلى غايتها القريبة والبعيدة ، فالإطار النفسي هو العوامل الموضوعية والذاتية التي تؤثر في إدراك الفرد للأشياء ، وفي اختياره للنواحي المختلفة التي يدركها من البيئة المحيطة به وفي صبغة لهذه النواحي صبغة خاصة مميزة ، والفرد ينسب كل ما يدرك إلى إطار خاص ، ويُقيمُ بين هذا الإطار وبين الأشياء المحيطة به علاقات عدّة ، وتؤثر تلك العلاقات على سلوك الفرد وعلى نواحي توجيهه لهذا السلوك.

أما المعايير فهي إطارات جماعية ثبتت واستقرت في نفوس الأفراد واكتسبت صبغة انفعالية راسخة مقننة ، (٣)أو هي مجموعة الاتجاهات والمفاهيم والمعاني التي يكتسبها الطفل أثناء تنشئته الاجتماعية ويشكل منها أرضيته أو خلفيته الإدراكية والتي تسمى "بالإطار المرجعي" وتكون مشتركة ومتفقة مع الإطار المرجعي لجماعته التي نشأ وترعرع فيها ، وفي ضوء المعايير الاجتماعية التي

---

(١) **العاني: عبد اللطيف عبد الحميد، وآخرون، ١٩٩٠م، مرجع سابق ص٥٢و ٥٣.**
(٢) **البهي السيد: فؤاد، ١٩٥٨م، مرجع سابق ص٢٨٦.**
(٣) **نفس المرجع السابق ص٢٨٩.**

يكتسبها الفرد يتحدد إدراكه للموقف ومثيراته ، وتفهمه لمعانيه ورموزه واستجابته له ، كما أنّ هذه المفاهيم تتحكم بسلوك الفرد وتوجهه. (١)

يشير معنى الإدراك إلى حالة من الوعي بالمثيرات الحسية البيئية والالتفات إليها واستخلاصها وربطها ببعض المعاني المناسبة لها. (٢)

إذن تتكون المعايير الاجتماعية نتيجة تفاعل أعضاء المجتمع ضمن ظروف حياتهم المتعددة ، إذ لا يستطيع أعضاء المجتمع عند تحديد علاقاتهم المتعددة مع بعضهم تجاهل الأشياء المحيطة بهم والظروف التي يعيشون ضمنها والتي يعتمدون عليها في حياتهم ، إنهم يكوّنون على أساسها معاني مشتركة تسهّل عليهم التفاعل وعملية التواصل ، ويتوقف تكون المعايير المتعلقة بالظروف والأشياء على مدى ضرورتها بالنسبة لأعضاء الجماعة وعلى درجة اعتمادهم عليها.

يرتكز مفهوم المعيار على مفهوم الإلزام ، ولكن ذلك لا يعني حتمية تطبيقه ، لأنّ الإلزام لا يرتكز على ضغوط اجتماعية خارجية فقط ، بل على قبول داخلي له أيضاً يعدّه الفرد مناسباً ومشروعاً، والشعور بالإلزام يرتكز على القيم المعترف بها أكثر مما يرتكز على العقوبات التي تناسبها، ثمّ إنّ إضفاء قيمة على فعل ما ، يعني أنّه صنف لفئات الشر والخير أو العدل والظلم أو المناسب وغير المناسب وبذلك أصبح الفعل له معياراً لا بدّ من مراعاته عند الإقدام عليه ، وتختلف القيم باختلاف الزمان وباختلاف الجماعات ، وتحدد كل جماعة لنفسها القيم المتنوعة وتسلسل درجاتها في منظومة تعرف " منظومة القيم" تحترم الجماعة على أساسها معاييرها ، وتبرر بموجبها الجزاءات المختلفة وتفسرها.

ومن خصائص القيم أنها ذاتية أي يعود قدرها للتقدير الشخصي لمتعاطيها ، وهي غير قابلة للقياس لأنها إنسانية وغير محددة ، وأنّها قائمة على الاعتقاد ، لأنها شيئاً مجرداً مستقلاً في ذاته عن سلوك الشخص ، بل هي متغلغلة في ذات الشخص ، وهي ليست شيء خارجي ، ومن خصائصها كذلك أنها نسبية تختلف حتى عند الشخص نفسه على ضوء حاجاته ورغباته وظرفه ، وتختلف من

---

(١) دبابنة: ميشيل ، وزميله، ١٩٨٤م، مرجع سابق ص٥٠.
(٢) القذافي: رمضان محمد، علم نفس النمو – المراهقة والطفولة – المكتبة الجامعية بالأزارطية – الاسكندرية ٢٠٠٠م ص١٦٤.

شخص لآخر ومكان لآخر وثقافة لأخرى وشعب لآخر وأمّة لأخرى ، فلا يوجد قياس نستطيع أن نقرر له قيمة ونعممها على المجتمعات ، والقيم لها ترتيب هرمي فبعضها يهيمن على الآخر ، وهذا خاضع لترتيب قبول الناس لها ولفرديتها أو جماعيتها ، وحراكها مع حراك المجتمع ، وتترتب مع قيم الأشخاص والأشياء وتتوقف على الوعي بقدرها. (١)

وأمام هذه الخصائص فإنّ القيمة نفسها لا تتغير ، وإنما يتغير تفسير الناس لها وتطبيقها ، فالخير والصدق والأمانة وحفظ حرمة الجار والمال والعرض قيم موجودة أصلاً ، لكن إذا حوّرت وأصبحت نسبية عند بعض الناس فهذا لا يعني أنها تغيرت ، إنما الذي تغير هو تفسير المجتمع لها ونسبية التمسك بها.

لقد وضع العلماء القيم والمعايير في قمة هرم عناصر الثقافة ولكل المجتمعات حتى البدائية منها، ووصفوها بأنها أهم الشروط التي نتج عنها تطور الإنسان اجتماعياً وحضارياً ، لأنها أعتقته من قوقعة الغرائز وكونت ذاته الاجتماعية ، فهي الأساس الذي تشيّد عليه ثقافة الإنسان ، لأنها هي قوام إنسانيته، وفهمها يعدّ مصدراً لكشف حياته الاجتماعية تفصيلاً ، والقيم هي مصدر تفسير كل ظواهر وحقائق حياة الإنسان الاجتماعية بكل أبعادها وجوانبها ، ولهذا ينبغي البحث والتحري والتجريب في مختلف مجالات الحياة الإنسانية ، للخروج بمبادئ عملية لضمان الاتصال والتفاهم بين الناس بشكل يحقق الانسجام بين قيمهم التقليدية وما يستجد من معايير بسبب حركة التغيير. (٢)

إنّ معالجة مشكلات البشر المادية لا تضمن رفع البؤس والإحباط عن كاهلهم ، بل إنّ الأمر يستدعي أيضاً مراعاة احتياجاتهم النفسية وهي بطبيعتها ترتبط بشكل وثيق بقيمهم الاجتماعية.

إنّ البشر في تعاملهم الاجتماعي لا يندفعون بتأثيرات الحالات الآنية المحيطة بهم فحسب ، وإنما سلوكهم ينبع من أهدافهم المثالية البعيدة والمجردة أيضاً ، وهي أهداف صاغتها لهم ثقافة مجتمعهم فصاروا يطمحون إليها لتحقيق ذاتهم الاجتماعية ، وفي حياة كل البشر هناك مناسبات يكون للقيم الاجتماعية فيها آثار واضحة وحاسمة تنعكس على قرارات رئيسية يتخذونها فتؤثر في مجمل حياتهم.

---

(١) **الرشدان: عبد الله، ٢٠٠٤م، مرجع سابق ص١٥٤.**

(٢) **النوري: قيس، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص١٧٦.**

إنّ اختلاف وتناقض احتياجات المجتمعات كما تميزها بعضها عن بعض ما هي إلا حصيلة اختلاف قيمها الاجتماعية ، وإنّ أزمة هذا العصر تعقدت بسبب تنافر القيم الاجتماعية والإنسانية ، وإنّ الأمل ضعيف في قدرة العلماء على استحداث علاقات وهياكل اجتماعية مستقرة وناجحة بدون الاعتماد على القيم الاجتماعية المقبولة لدى الناس.

فعلى الرغم من التباين بين الفلاسفة والاجتماعيون في دراسة مصدر القيم ومنبعها إلاّ أنّ علماء الاجتماع يتصدرهم *دور كهايم* يرون أنّ المجتمع هو صانع القيم ويعززوا رأيهم بقوة الواقع من أنّ المجتمع هو صانع كل تراث الحضارة وهو القائم على رعاية هذا التراث مما يجعله سلطة آمرة وفي نفس الوقت عون مرغوب فيه لتحقيق التوافق مع القيم الاجتماعية (١) ، فالقيم حقائق مركبة متعددة الوجوه ، وهذا يعني أنّها ترتبط بجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة في الوقت نفسه ، وأهم الجوانب التي يركز عليها العلماء بدراسة القيم هي الجوانب الثقافية والاجتماعية والنفسية ، وتمثل في واقع الحياة الإنسانية الأركان الكبرى التي ترتكز عليها.

ففي الجانب الثقافي هي جزء أساسي من أجزاء التراث الثقافي المتراكم عبر تاريخ المجتمع ، وتدخل في عملية التطبيع الثقافي ، التي تشكل العمود الفقري للتنشئة الاجتماعية ، وحصيلتها أن يكتسب الفرد جميع قيم مجتمعه ليكون إنساناً راشداً ، ولأنّ القيم هي أهم عناصر الثقافة فإنّها تمثل أهم العوامل التي تدعم استمراريتها واستقرارها ، كما أنّ القيم تكوّن الحلقات التي تترابط بها الأجيال عبر العهود ، فكل جيل يتطبّع ثقافياً على أيدي الجيل الذي سبقه وبدوره يطبّع الجيل الذي يعقبه على قيمه التي تلقاها ممن سبقوه ، وهكذا تتعاقب الأجيال وتفنى والثقافة باقية ، فاستمرارية وجود الأمة معتمد على استمرارية قيمها. (٢)

وعلى هذا الأساس كان اعتماد الفرد في عيشته على القيم والمعايير مثل اعتماد السمكة على ماء النهر أو البحر أو المحيط ، لأنّ القيم والمعايير كانت تنظم مناشط حياته اليومية من أجل بقائه داخل المجتمع وتساعده في كفاحه من أجل العيش ، فكان سعيداً بها ويشعر بسعادة ورفاهية بممارسته لها. (٣)

---

(١) آل زعبر: سعيد بن مبارك، ١٤٠٧هـ، مرجع سابق ص١٠٥.
(٢) النوري: قيس، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص ١٧٨.
(٣) العمر: معن خليل، علم المشكلات الاجتماعية – دار الشروق- عمان ٢٠٠٨م ص١٦٣.

أما في الجانب الاجتماعي فإنّ النفاذ إلى القيم من هذا الجانب يتطلب ربطها بالمجتمع كما تمّ ربطها بالثقافة ، فالقيم الاجتماعية هي شروط اجتماعية لضبط سلوك أعضاء الجماعة والذي من شأنه أن يحافظ على تماسكها ، فمن خلال القيم تستطيع الجماعة التفريق بين السلوك السوي والسلوك الشاذ فتكافئ الأول وتحاسب الثاني ، ولذلك فالجماعة تعلم أفرادها كيفية تشكيل سلوكهم وفقاً لقيم ومعايير معينة ، ومن خلال مواقف التعلم تصبح القيم دوافع للسلوك أو مثيرات لدوافع معينة ، وبالتالي فإنّ تغيير أو تعديل القيم يؤدي إلى تعديل واضح في أنماط السلوك لدى الجماعة ، كما يغيّر في مدى قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم وحلّها ، فالتعرف على القيم السائدة في جماعة ما يستطيع التنبؤ بسلوك أعضاء الجماعة ،(١) وتبرز في هذا المعنى الوحدات الاجتماعية والتركيبات والنظم والمواقع الاجتماعية التي يشغلها الأفراد والأدوار الاجتماعية التي يؤدونها من خلال هذه المواقع وما تنطوي عليه من علاقات اجتماعية وحالات تفاعل ، فكل هذه المفاهيم وغيرها يتعذر الحديث عنها أو فهمها في حالتي الاستقرار والتغيير بدون ربطها بالقيم الاجتماعية التي تنظمها وتوجهها ، ومن بين الأسباب العلمية والواقعية التي تتطلب دراسة القيم من الزاوية الاجتماعية هو أنّ السلطة التي تتمتع بها القيم ، لا تأتي من ذاتها بل من دعم المجتمع لها وتشديده على وجوب التزام الأفراد بها في سلوكهم ، ويتمثل دعم المجتمع لقيمه بما يسمى "بالتوقعات الاجتماعية" ، فالناس دائماً يتوقعون أموراً معينة تبرز في سلوك الأفراد وهي الأمور التي يقرونها ويعترفون بها اجتماعياً.

أما الجانب النفسي للقيم فهو ارتباطها الذهني والعاطفي بشخصية الإنسان ، لأنّ الشخصية بنظامها وتركيبها تتكون تدريجياً منذ سنوات الطفولة المبكرة ، إذ إنّ القيم تتشرب فيها مع مرور الأيام والسنين عن طريق الرعاية والتوجيه اجتماعياً وثقافياً حتى تستحيل هذه القيم شيئاً فشيئاً إلى اتجاهات ومواقف فكرية وانفعالية ، إذ تزداد القيم ضمن النسق القيمي مع نمو الفرد ، فترتقي من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن الخاص إلى العام ، وتمضي بارتقائها هذا بثلاثة مستويات ، الأول يتضمن الأهداف المباشرة المرتبطة بأشياء واقعية كالغذاء والراحة والتحصيل ، والثاني مرتبط بأشياء تتصل بالمستقبل كالوظيفة والشهرة ، والثالث متعلق بالأهداف الغائية كالحرية والجمال ، كل ذلك يتم

---

(١) الزعبي: أحمد محمد، ١٩٩٤م، مرجع سابق ص١٥٤.

من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في عملية التفاعل الاجتماعي ضمن الإطار الثقافي الذي يعيشه ، (١) ويعدّ الجانب النفسي للقيم بالغ الخطورة نظرياً وعملياً ، لأنّ تأثيرها في واقع السلوك يتوقف قبل كل شيء على الالتزام الذاتي بها ، وهو التزام ينبع من تمسك الأفراد الفكري والعاطفي بمضامينها بوصفها القوى التي تتحكم لا شعورياً في ميولهم الذاتية.

القيم بين التماسك والتفكك: لما كانت القيم تؤلف في مجموعها تركيباً يطبعُهُ التكامل والتوازن لكي تؤدي وظيفتها الكبرى المتمثلة باستمرار الثقافة والمجتمع ، فإنّ هذا التكامل تعتمد درجاته على مدى الاستقرار الاجتماعي ، والملاحظ أنّ اختلال التكامل والتوازن بين قيم المجتمع يزداد كلما زاد تعجيل التغيير الاجتماعي ، وتبرز هذه الحقيقة بجلاء عندما يكون التغيير مصحوباً بدخول قيم جديدة تتسم بدرجات عالية من عدم الانسجام والتوافق مع ما هو سائد من قيم المجتمع ، مما يولد حالات متنوعة من الصراع والتناشز بين الاثنين ، ويعبر التناقض بين القيم القديمة والقيم الجديدة عن نفسه بأشكال عديدة ومختلفة ، كما يمكن بحثه على مستويات متعددة لكل منها منظوراته الخاصة. (٢)

فقد يبحث هذا التناقض من الزاوية الثقافية أي أن يجري تفسيره على ضوء ما يلاحظ من انسجام أو عدم انسجام بين العناصر المتناظرة في كل من المؤسسات الرئيسة والفرعية.

أما على المستوى الاجتماعي لدراسة تغيير القيم من زاويتي التفكك والتكامل والتماسك ، فإننا نتناول الموضوع في ضوء الوحدات أو التقسيمات والفئات والجماعات الاجتماعية المتعددة في المجتمع، والعلاقات الاجتماعية القائمة بينها وتأثر تلك العلاقات في كل منها ، وطبيعة هذا التأثر في تركيب المراكز أو المنزلات الاجتماعية في كل وحدة من هذه الوحدات ، وفي تركيب المجتمع ككل فالقيم تتفاوت من حيث فائدتها الاجتماعية "فتكون صالحة أو فاسدة تبعاً لدرجة قدرتها أو عدم قدرتها على إشباع الحاجات الأساسية" (٣) ، فهذا التفاوت في مقدرتها يحدد ثباتها أو الثبات عليها من قبل الأفراد أو الجماعات .

---

(١) **عمر: محمد أحمد، وآخرون، ٢٠١٠م، مرجع سابق ص٣٣٤.**
(٢) **النوري: قيس، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص ٢٢٨.**
(٣) **دياب: فوزية، القيم والعادات الاجتماعية – دار النهضة العربية – بيروت ١٩٨٠م ص٦٤.**

والمستوى الآخر لبحث حركة القيم الاجتماعية أمام ضغوط التغيير هو المستوى النفسي ، ويعني الكيفية التي تتأثر بها اتجاهات ومواقف الأفراد تحت تأثير التحولات التي تطرأ على قيم الثقافة والمجتمع ، وفي هذه الحالة ولكي تتبلور صورة التغيير القيمي الحاصل في الشخصية لا بدّ من تقسيم المواقف السلوكية حسب القيم التي تحقّزها ، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الحصول على مجموعات من المواقف "الاتجاهات" موزعة على جوانب الثقافة المعروفة السياسية والاقتصادية والدينية والأسرية والتربوية والترويحية ، بما ينطوي عليه من نقاط الانسجام والتناقض بين المعايير التقليدية والجديدة وفي الميادين التي يراد بحثها ، ونتوصل من هذه المقارنات إلى صورة نفسية ثقافية اجتماعية عن واقع التكامل أو التفكك في القيم الاجتماعية كما تنعكس على الشخصية. (١)

انعكاسات تغيير القيم على النظم الاجتماعية

تناول العلماء تغيير القيم من زاوية ترتبط بعلاقة هذا التغيير بالنظام الاجتماعي وبنمط التركيب السائد في الجماعات البشرية ، وأبرز من نظّر بهذا الموضوع هو *ابن خلدون* الذي وضع أقدم الأسس لتغير الثقافة والمجتمع ، فتناول التركيب الاجتماعي السائد في الجماعات البشرية ، بوصفها حصيلة ضغوط الواقع المعاش ، سواء كان أنموذج حياة الإنسان العربي في الصحراء حيث يتكيف التركيب لأمريات هذا النمط الصعب من الحياة ، أو في المدينة التي غيرت بحكم طبيعة قيمها الاجتماعية هذا الأنموذج من التركيب ، فكانت معظم آراء *ابن خلدون* عن الإنسان والمجتمع تشدد على طبيعة التحول الاجتماعي القيمي أو المعياري التي واكبت المراحل المتعاقبة والمتصلة لدورة الحياة والتي يرى *ابن خلدون* أنّ الحضارة تمر بالفتوة ثمّ الشباب ثمّ الشيخوخة. (٢)

إنّ من العوائق التي تواجه التغيير الاجتماعي عندما يتحرك لإحداث التغيير بالبناء الاجتماعي هو مقاومة النظم الاجتماعية القائمة لهذا التغيير وذلك بسبب قيام النظم الجديدة والنظم القديمة على قيم ومعايير متباينة ومختلفة ، وبنظرة معمقة في أسس الاختلاف الحقيقية نجد أنّ القيم والمعايير تشكل ركيزة أساسية لهذا الاختلاف لأنّ الوظائف والأدوار الاجتماعية تستمد تصوراتها من الميراث الثقافي

---

(١) النوري: قيس، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص ٢٣٢.
(٢) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، ٢٠٠٧م، مرجع سابق ص٤٠٦و ٤٠٨.

في ذلك المجتمع والذي أساسه القيم والمعايير، فالنظم القديمة لا تختفي بمجرد ظهور نظم جديدة يستحدثها التغيير الحادث كنتاج للتنمية ، إنما تظل جنباً إلى جنب مهما كانت قوة التغيير ، والأمر مرتبط بخصائص النظم الاجتماعية التقليدية حيث تختلف من مجتمع لآخر من حيث مرونتها أو سعة مجالها وضيقة بحيث تتيح المرونة وسعة المجال إمكانية أكبر لقبول التغيير، (١) من هذا نستخلص أنّ مراحل التغيير يجب أن تسير بخطوات متعاقبة متداخلة بدءاً بعملية التنمية التي ينبغي أن يكون هدفها التغيير الاجتماعي الإيجابي ، وبالتالي هذا يستدعي الأخذ بالحسبان كيفية تغير القيم والمعايير لتتواكب مع الواقع الجديد للتغيير الاجتماعي، وتتكيف بصورتها الجديدة مع تغير النظام الاجتماعي.

لذلك تجد أنّ العناية بالقيم دليل أهميتها التي تتميز بها في تكوين المجتمع ، فالمجتمع لا يقوم إلا على بناء معياري ، الذي هو عبارة عن أفكار تنطوي على ضوء الحياة الاجتماعية ، وتتضمن الملاحظات التي تتعلق بها ، وتحتوي على قواعد ومقاييس وأنماط للسلوك ، وللبناء المعياري هذا القدرة على فرض نفسه على الأفراد ، لما يملكه من سلطة معنوية مستمدة من الأصول الجمعية ، ولهذا السبب يمتلك القوة التي يقاوم بها كل من يعترض سبيله ، وكذلك له القوة التي يوجه بها أفعال الفرد بما يحقق غايات ومصالح المجتمع واحتفاظه بذاتيته الخاصة. (٢)

ومن العلماء الذين بحثوا التغيير في الواقع الاجتماعي للإنسان *أوغست كونت* الذي يرى بصدد القيم الاجتماعية ، أنّ لكل نمط من التنظيم الاجتماعي أطراً فكرية تناسبه ، وتبقى معه للفترة التي يبقاها، فتنعكس آثار التطور التاريخي الاجتماعي على تحولات النظام الفكري " القيمي أو المعياري " من شكل إلى شكل آخر وبهذا يبين *كونت* الترابط بين نوع القيم التي تسود ونوع الجماعة ، فحيث يسود السحر يكون التركيب خرافياً طقوسياً وحيث يسود العلم الحقيقي الموضوعي يكون المجتمع علمانياً بحسب نظر *كونت*.

ولهذا السبب يرى السيد *علي شتا* أنّ دراسة العلماء للقيم وعلاقتها بالانحراف جاءت من اتجاهين، فقد تناول بعضهم دراسة القيم في علاقتها بالانحراف كتغيير مستقل يمارس تأثيراً وفاعلية في عملية

---

(١) **آل زعبر: سعيد بن مبارك، ١٤٠٧هـ، مرجع سابق ص٨٤.**

(٢) **بيومي: محمد أحمد، علم اجتماع القيم – دار المعرفة الجامعية – اسكندرية ١٩٨٤م ص٢٣.**

تغذية السلوك المنحرف ، وتناولها علماء آخرون على أنّها تغيير متعمد في عملية تفسير الانحراف ، وأنّها نتيجة لظروف بنائية معينة تعاني من التوتر الاجتماعي ، وسواء أكانت القيم تتغير مستقلة أو تابعة فهي تلعب دور التغيير الوسيط في تغذية الانحراف. (١)

أما *دور كهايم* الذي يرى أنّ القيم هي ظاهرة اجتماعية من صنع المجتمع وأنكر إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع ، فإنّه بهذا الاتجاه الذي يبين انعكاسات تغيير القيم على النظم الاجتماعية ، فيرى عندما يعالج حركة التغيير الاجتماعي من زاوية تفضي إلى الكشف عن قطبين ثقافيين واجتماعيين متضادين هما قطب التضامن الميكانيكي والتضامن العضوي ، فالميكانيكي يبرز في المجتمع الريفي ويتجسد فيه روح الجماعة في المسؤوليات والالتزامات إلى مدى يتجاوز المصالح الشخصية ومع سيادة التصنيع يتراجع هذا الصنف أمام التضامن العضوي وهو الشكل الذي تتخذه العلاقات الاجتماعية في المجتمعات الصناعية ، وهذا النوع من التحول تكرر ظهوره في المجتمعات الإنسانية وهي تنتقل من أشكالها الريفية التقليدية إلى الأشكال الحضرية الصناعية ، وأنّ تطبيقات هذه النظرية تتطلب اختبار التحولات الثقافية و الاجتماعية التي تتجلى بواقع الجماعات المحلية المتعددة سواء تمثلت في القرى أو القصبات أو المدن الناشئة على أساس تطورات ونتائج التفاعل الجاري بين أنماطها القرابية والأنماط الحضرية المستجدة. (٢)

لقد تناول الباحث مفهوم الثقافة في نشأته وتطوره ، وقناعته أنّه كمضمون وجد مع الإنسان العاقل ، لكن كمفهوم اصطلاحي فهو حديث العهد ، وذلك أوجب على البحث أن يميزه عن مصطلح حضارة ، وعند تبيان أنّ الثقافة هي ظاهرة طبيعية فقد تمت مناقشة تراتبياتها مع التراتبيات الاجتماعية، وحق وجوباً توضيح مضمون بعض التسميات بذلك ، كالثقافة المهيمنة والثقافة الخاضعة ، والثقافة التقليدية والثقافة الفرعية ، وثقافة التبعية والثقافة الشعبية بمكوناتها من الفولكلور والتراث ، ثمّ تم توضيح مقومات الثقافة من عناصر وخصائص ، ثمّ نوقشت بشيء من الإيجاز عمليات التغيير الثقافي.

---

(١) شتا: السيد علي، الانحراف الاجتماعي – الأنماط والتكلفة ط١ – مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية – اسكندرية ١٩٩٩م ص٢١١.
(٢) النوري: قيس، ١٩٨٥م، مرجع سابق ص ٢٤٦.

وختم الباحث هذا الفصل بأهم المواضيع وأكثرها التصاقاً بهدف دراسته وهو القيم والمعايير ، لما ارتبط به هذا العنوان من أهمية فيما وقع من أحداث كارثية بالعراق بعد الاحتلال وانعكست على ناشئته ، ويجمع ذوو العلم والبصيرة أن سببها انهيار القيم والمعايير التي تأصل وتربى عليها هذا المجتمع منذ قرون.

وقد أسهب البحث في توضيح ذلك مبيناً كيف تتكون القيم والمعايير ، فهي تبنى بالفرد منذ طفولته من خلال تنشئته الاجتماعية ، ثمّ تمّ توضيح كيف تتحكم القيم والمعايير بالسلوك الفردي والجمعي ، ولها قوة الإلزام فتكوّن بذلك المرآة التي تنعكس عليها تنشئة الجيل الجديد لأنها لبّ الثقافة والناشئة تنهل من ثقافة مجتمعاتها ، وبسبب خصائصها وصفاتها وضعها العلماء في قمة هرم الثقافة لكل مجتمع حتى البدائية منها ، وذهبوا إلى أنّها ترسم ملامح ثقافة ذلك المجتمع ، واعترف هؤلاء العلماء أنّه لا يمكن رسم هياكل بناء اجتماعي مستقر بدون الاعتماد على القيم الاجتماعية المقبولة لدى ذلك المجتمع ، ومن عظمة أهميتها واعتماد المجتمع في عيشته عليها فقد شبهوا حاجة المجتمع لها ، كحاجة السمكة للماء فهي لا تعيش بدونه .

وقد ناقش الباحث المؤثرات التي تفكك تماسك القيم ، وما يؤول ذلك من نتائج كارثية على المجتمع فوجدها تأتي من مصدرين ، أحدهما خارجي ، يتمثل بغزو قيم جديدة تتسم بدرجة عالية من عدم الانسجام والتوافق مع ما هو سائد من قيم المجتمع ، وهذه تقتحم المجتمع مرافقة لعمليات التغيير الاجتماعي المتعجلة ، فيحدث التناشز الذي يدفع للصراع بين الاتجاهين ، والمصدر الثاني داخلي ، وهو تصارع الثقافات الفرعية ، الذي يتسبب في تعدد القيم والمعايير وازدواجيتهما وشيوع الفوضى ، وهذا يترك آثاراً توجب الدراسة من الزاوية الثقافية والاجتماعية والنفسية ، ويترك تغيير القيم انعكاساً على النظم الاجتماعية ، فقد تقاومه لفترة ثم تستجيب ، وذلك يتوقف على مرونة وسعة أو ضيق مجال تلك الأنظمة بتقبل التغيير.

إنّ الذي حدث في العراق خرج عن حدود نظريات العلماء وتحديداً ما أشار له *دور كهايم* في نقطتين الأولى التي أنكر فيها إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع ، والثانية عند معالجته لحركة التغيير الاجتماعي التي أشار فيها إلى قطبي التضامن الميكانيكي والعضوي ، فوصف الميكانيكي بأنّه يبرز في المجتمع الريفي وتتجسد فيه روح الجماعة في المسؤوليات والالتزامات إلى مدى يتجاوز المصالح الشخصية.

في هذين النقطتين أو المحورين حدث في العراق بين عام (٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٧) ما يغاير ما تشير له النظريات تماماً ، فقد خرج الفرد عن القيم خروجاً سافراً ولم يرعو لكل النصح والإرشاد من الكبار وذوو البصيرة بل العكس ربما سحقهم بعنفوانه وحقق مآرب ضيقة جداً في بعض مواقعها ، وحدث هذا في الريف أكثر مما في المدينة بنسبة عالية ، أما المحور الثاني وهو موضوع التضامن الميكانيكي والعضوي فانقلب الميزان بالتضاد تماماً فقد تماسكت المدينة "بشرنقات طائفية"* إذا جاز وصفها فكل طائفة اتخذت حيّاً أو جزءاً من المدينة وحَمَتْ نفسها بذاتها دون أن تبادر وتعتدي على الشرنقة الأخرى، وهذا كان له دور كبير في حقن الدماء ، أما الريف فالذي حدث فيه يثير الاستغراب فانطوت القرى يهاجم بعضها بعضاً على أسس طائفية ولهذا سقطت ضحايا من القرى حول المدن أضعاف ما وقع داخل المدن ، وهجر بعضهم مساكنهم وقراهم من القرى حول المدن أضعاف ما وقع داخل المدن، وبالتالي فإنّ الهدف الأساس الذي ينبغي الوصول إليه من الجانب الميداني لهذه الدراسة هو أسباب ذلك الذي حدث ، هل هو وليد

ظرفه، أم هو انفجار لتراكمات كبت متعاقب ، أم هو طابع لثقافة كان مغطى بغطاء وهمي ، كل ذلك لا بدّ من الحصول على إجابات له ، ليتبصر المجتمع بسلوكه وثقافته ويعيد النظر فيها.

***الشرنقات الطائفية: استخدم الباحث هذا المصطلح مجازاً لوصف حالة الاحتماء الذاتي التي اتخذتها الطوائف لحماية ذاتها من أي اعتداء محتمل الوقوع عليها دون أن تبادر هي بعمل عدائي، وإنّ وظيفة الشرنقة بالعلوم الطبيعية تتطابق تماماً مع هكذا وصف.**

الجزء العملي

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

أولاً : التنشئة الاجتماعية للطفل العراقي قبل الاحتلال

ثانياً : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

ثالثاً : تحليل بيانات الدراسة الميدانية

رابعاً : استعراض تساؤلات الدراسة

خامساً : نتائج الدراسة الميدانية

لتشخيص الآثار التي تركها الغزو والاحتلال الأمريكي للعراق عام ٢٠٠٣م وما بعدها على عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال لا بدّ من الإشارة إلى ما كان عليه واقع هذه العملية قبل الاحتلال ، لكي نتمكن من تشخيص حجم تلك الآثار من خلال المقارنة بين ما توصلنا إليه بدراستنا هذه وبين ما كان سابقاً.

إنّ العناصر الأساسية في الرباط الاجتماعي للمجتمع العراقي كاللغة والتفاعل الرمزي والاتحادات الاجتماعية والسلطة الاجتماعية والأدوار والمقامات والقيم والمعايير الاجتماعية تتميز بدرجة من المرونة بحيث يمكن التعبير عنها بمصطلح "مجتمع الرباط المرن".✵

لقد مرت ثقافة المجتمع العراقي التي تنهل منها ناشئته بمتغيرات عديدة خلال القرن العشرين بسبب مؤثرات خارجية ، ففي بداية هذا القرن تأثرت ثقافة الفرد بتراكمات قديمة في لا شعوره نتيجة الصراع العثماني الفارسي الذي دار على ارض العراق وترك خلافات فكرية طائفية أو عرقية في أذهان الناس ، أما الفترة الثانية فهي فترة التغير الاجتماعي والنهوض التنموي الذي بدأ من منتصف القرن العشرين حتى أحداث الكويت عام ١٩٩٠م ويعدّ العقد السادس والسابع والثامن حقبة نهوض تنموي بكل الجوانب على الرغم من قساوة الحرب مع إيران التي وقعت في العقد الثامن فإنّ الازدهار الثقافي بهذه العقود كان مميزاً.

✵ وجد الباحث أنّ استخدام مصطلح "مجتمع الرباط المرن" ينطبق إلى حدّ كبير على تفاعل العناصر الأساسية للرباط الاجتماعي للمجتمع العراقي، فهي تشبه الرباط الذي يكون قطعة المطاط ، إذ تكون جزيئاتها متقاربة ومتماسكة وساكنة عندما لا يوجد مؤثر خارجي يؤثر عليها ، لكنها تضطرب وتتباعد إذا تعرضت لضغط مؤثر خارجي ، ثمّ تعود إلى حالتها السابقة المستقرة المتقاربة المتماسكة بعد زوال ذلك المؤثر ، إنّ سبب ذلك حسب رؤية الباحث هو كون المجتمع العراقي مجتمعاً متعدد الولاءات، والأخيرة تكونت من تعدد الانحدارات التي كونت هذه المجتمع ، ومصدرها الغزوات والهجرات والصراعات والحروب التي دارت على أرضه ، فخلقت ولاءات عرقية ودينية ومذهبية وعشائرية وهذه الميزة لها جانب إيجابي وجانب سلبي فالسلبي أنّ المجتمع يكون متماسكاً ومتوحداً عندما يكون نظامه السياسي والاقتصادي قوياً لكنه ينهار وتتصارع مكوناته عندما تضعف تلك الأنظمة وهذا ما حدث بالعراق ، أما الجانب الإيجابي فإذا حصل تباعد طائفي بقيت الرابطة العشائرية تشد مكونات المجتمع والعكس يصح، وإذا حصل تباعد بسبب الدين بقيت الرابطة القومية تشد المجتمع والعكس يصح، لأنّ تركيبة المجتمع متواصلة مع بعضها بأكثر من آصرة فهي كالشبكة ترتبط عيونها بأكثر من أربعة خيوط بآن واحد.

اتسم البناء الاجتماعي في العراق والذي تقوم عليه عملية التنشئة الاجتماعية بقدر من الحراك الثقافي والاجتماعي فتحولت جوانب الواقع من أشكالها التقليدية إلى أشكال جديدة، من أبرز سماتها التنامي الحضري (١) ، إذ بلغت نسبة الحضر من السكان عام ٢٠٠٠م ٧٧% مقابل ٢٣% من سكان الريف ، وانحسر سكان البدو تماماً ، إذ استقروا وامتزجوا مع سكان الريف وامتهنوا مهنهم (٢) وازدادت الأدوار الاجتماعية بزيادة الأعمال والوظائف وتنوعها ، وتطوّر الحراك الاجتماعي وتنامي الموقع الاجتماعي المهني والحرفي ، فأصبحت المراكز الاجتماعية مفتوحة أمام الجميع ، فعكس هذا التغيير في النمو الحضري والأدوار الاجتماعية والحراك الاجتماعي آثاراً إيجابية على عملية التنشئة الاجتماعية التي تجسدت بتنامي وازدهار دَور مؤسسات التنشئة الاجتماعية المكملة لدَور الأسرة التنشيئي ، فشمل ذلك دُور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس ووسائل الإعلام ووسائل الترفيه والترويح واللعب والتسلية الخاصة بالأطفال كتشييد الملاعب وإنشاء الحدائق العامّة والملاعب والمنتزهات المجهزة بأحدث ألعاب الأطفال ، فضلاً عن توفر الخدمات الاجتماعية الأخرى التي تساهم بالنمو البدني والنفسي والفكري للطفل بشكل سليم ، وشملت هذه الأنشطة معظم التوزيع السكاني الحضري والريفي في البلاد.

ومن الجوانب التي شملها هذا التحول تطور أنماط الإنتاج وشكل التكوين الاجتماعي – الاقتصادي، فقد ازدادت نسبة التحول من نمط الأسرة الممتدة إلى نمط الأسرة النواة ، وانعكس ذلك على تحول نمط التعامل التنشيئي بين الأبوين والأبناء من نمط التعامل التسلطي إلى نمط التعامل الديمقراطي المتفاعل ضمن أفراد الأسرة ، فضلاً عن تحول اقتصاد الأسرة من الأحادي إلى اقتصاد المشاركة بين الزوجين بدلاً من تعطيل دور الزوجة الإنتاجي سابقاً ، وكان لذلك أثر إيجابي واضح في عملية التنشئة الاجتماعية ، على الرغم من أن للباحث رأياً آخر في هذا التحول ، إذ يرى أنّ نمط الأسرة النووية وخروج الأم للعمل له أثر سلبي على تنشئة الأبناء يطغى على إيجابياته .

أما التحول في مجال القيم والمعايير الاجتماعية ، فإنّ تغيير الواقع الإنتاجي والأسري وعناصر

---

(١) النوري: قيس، ١٩٨٥ـ مرجع سابق ص٣٠١.

(٢) حنتوش: علي –العراق مشكلات الحاضر وخيارات المستقبل – دراسة تحليلية عن مستويات تلوث البيئة الطبيعية والاجتماعية- دار الكنوز الأدبية – بيروت – ٢٠٠٠م ص١٤١.

البناء الاجتماعي الذي ينظم حياة السكان في الريف والمدينة يمكن أن يفضي إلى فهم جانب اجتماعي ثقافي آخر وهو جانب القيم والمعايير ، فالمعايير في المجتمع العراقي تمثلت في المبادئ العقيدية والأخلاقية والذوقية الموروثة عن طريق التنشئة الاجتماعية والتي لها الدور الفاعل في خلق ضمير الفرد الذي يراقب سلوكه ويرسم شخصيته وذاته الاجتماعية ، ونظراً لتماثل العرف العراقي وتجانس أساليب التنشئة الاجتماعية فإنّ المعايير الاجتماعية في المجتمع العراقي ظلت متسمة بالنمطية أو التناسق ، فكان المناخ المعياري متماثلاً ، فالشخصية الوطنية العامة في المجتمع على مستوى عال من الاستقرار والتماثل على الرغم من تنوع الفئات الاجتماعية من النواحي القومية والدينية والمذهبية والعشائرية (١) ، إلاّ أنّه وبسبب التغيير الاجتماعي والاقتصادي الذي حدث في النصف الثاني من القرن العشرين ضعفت قوة تلك المعايير بدرجات تختلف باختلاف الطبيعة الروحية والعقيدية لكل من المعايير الرئيسة في المجتمع ومدى ما تحظى به من نفوذ نفسي وسيطرة لا شعورية.

وعلى الرغم من أنّ المجالات التي تغيرت فيها المعايير تشمل معظم نشاطات الفرد اليومية التي تتداخل فيما بينها لتشكل السلوك الجمعي ، إلاّ أنّها تتفاوت من ناحية تأثيرها على ذلك السلوك الذي يرسم النمط العام لثقافة الجماعة ولبنائها الاجتماعي.

فالتحول في المعايير في مجال علاقة كبار السن بصغار السن ، بوصفه أحد منطلقات التنشئة والذي أصبح يدور في دائرة الاحترام المبني على الحب بدلاً من الخوف الذي كان قائماً أيام السلطة الأبوية البطركية المطلقة ، لم يتم استيعابه من قبل جيل الأطفال كما هو مخطط له ، إذ أصبح نمط الديمقراطية غير المنضبطة هو النمط التقليدي القائم في تفاعل الكبار مع الصغار خاصة في نهايات القرن العشرين ، مما كان له الأثر السلبي ، إذ وصل الحال إلى تجاهل الصغار في سلوكهم دعوات ونواهي الكبار في السيطرة على السلوك وضبطه مع المعايير القيمية لثقافة المجتمع العراقي الأصيلة ، ويرى الباحث أنّ هذا التحول في بدايته كان إيجابياً ، لكن حدثت مؤثرات كانت السبب في انحرافه عن الاتجاه السليم وهي حالتا الحرب مع إيران وأحداث الكويت ، وكذلك حالة الانفلات الضبطي الاجتماعي والقانوني التي حدثت خلال الانسحاب من الكويت عام ١٩٩١م وما تلاها من أحداث.

---

(١) النوري: قيس، ١٩٨٥- مرجع سابق ص٣٣٣.

أما الاتجاه الآخر في التحول في معايير التنشئة الاجتماعية فهو ما تضمنته تنشئة الأسرة النواة التي أعطت مجالاً في خلق الاتجاهات الفكرية والسلوكية في شخصية الصغار الذي كانوا محرومين منها ، وصارت تنشئتهم ترتكز على أسس علمية ودنيوية ، إذ تم فسح المجال أمام تفاعل الصغار من الجنسين في ميادين اللعب والصداقة ، ولكن لم يكن مسارها كما تمناه المخططون لهذا التحول لأسباب، في مقدمتها الجهل والأمية الذي خيّم على نسبة كبيرة من شريحة الأبوين أصحاب الدور الأساسي في العملية التنشيئية ، فضلاً عن المؤثرات الطارئة التي أشرنا لها سابقاً.

أما التحول في مجال حركة الإنتاج ومستويات الوعي وأثرهما على عملية التنشئة الاجتماعية ، فإنّ تقدم وسائل الإنتاج وازدهار الوضع الاقتصادي وازدياد تفرع العلاقات الوظيفية والعملية ساهمت مجتمعةً في التطور الجزئي لواقع الثقافة والوعي الاجتماعي ، وظهرت آثار هذا التحول بشكل واضح على عمليات التنشئة الاجتماعية ، إذ إنّ الجانب الاقتصادي له الأثر الفعال في معظم حاجات الإنسان ، المادية والمعنوية ، الضرورية منها والكمالية ، البدنية والروحية ، وما لذلك من نتائج بالغة الأهمية في سير عملية التنشئة الاجتماعية وتأمين حصانتها من الانحرافات.

أما التحول في مجال العلاقات بين الفئات والطبقات والشرائح الاجتماعية وأثرها على التنشئة ، فإنّ علاقات الفئات الطبقية قد ازدهرت منذ منتصف القرن العشرين ، وأصبحت المؤسسات التنشيئية تضم أطفالاً من مختلف طبقات المجتمع دون تمييز ، كدور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس كما اتسع انتشار وسائل الإعلام المرئية والمسموعة كالتلفاز والمذياع والسينما والمطبوعات وساهمت بشكل فاعل في الثقافة التنشيئية ، كما تنوعت الفئات الفاعلة في النشاطات الجماهيرية غير الرسمية بتنوع المجتمع المحلي دون تمييز ، وكان للمنظمات الجماهيرية دوراً فاعلاً في صهر هذه الفئات في بودقة واحدة تربوية تنشيئية ووضعها بأسس علمية تستهدف النهوض الثقافي الاجتماعي. (١)

أما التحول في مجال العلاقات الاجتماعية بين المكونات القومية للمجتمع العراقي ، فقد تغيرت العلاقات القومية بسبب انتشار التعليم العالي وتوزيع المصانع والمشاريع الإستراتيجية على جميع

---

(١) إلياس: يوسف – مفهوم العمل وتشريعاته في المنظور الاشتراكي – وزارة العمل والشؤون الاجتماعية العراقية- مؤسسة الثقافة العمالية – مديرية البحوث والترجمة – ١٩٧٢م ص١٢.

المحافظات وتبني المنظمات الشعبية دوراً فاعلاً في ردم الهوة النفسية بين هذه القوميات ، كل ذلك كان له دور بالغ الأثر في حراك عمليات التنشئة الاجتماعية بين كل الفئات والقوميات والطوائف دون حواجز نفسية ، فأصبحت الأم الريفية تشاهد مثيلتها الحضرية وتقلدها في تنشئة أطفالها وكذلك الأب في الريف ، كما أنّ الأم الكردية ، أو التركمانية أو من أيّة قومية كانت تنظر إلى أسلوب أختها المتزوجة في مجتمع محلي من غير قوميتها فتقلدها في طرائق التربية وبالعكس وهكذا، (١) وبذلك ازدهرت العلاقات بين كل الفئات الوظيفية والمهنية وكذلك علاقة أبناء الريف مع سكان الحضر.

إنّ الحملة الوطنية لمحو الأمية الحضاري التي طبقت بالعراق بالعقد السابع كانت أنموذجاً حضارياً في البناء الثقافي قلّ مثيله في المجتمعات النامية لما حققته من أهداف شملت جميع العمليات الاجتماعية ، ومنها التنشئة الاجتماعية التي خطت خطوات حضارية واسعة باتجاه التطور والتنمية الاجتماعية ، لكن التراخي فيها والاتجاه إلى أمور أخرى أفسد ثمارها.

لقد تركت التحولات التي مرّ بها المجتمع العراقي في القرن العشرين تأثيراً كبيراً على العلاقات الاجتماعية ونسق التقاليد بنماذج التنمية والتحديث وفي كل الاتجاهات ، ومن المؤكد أن ينعكس ذلك إيجاباً على أساليب التنشئة الاجتماعية لأبنائه ، ولكن أحداث الكويت عام ١٩٩٠م وما جرّته من مشاكل أدت إلى النكوص والتدهور بكل المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ولأسباب عديدة ليس بالإمكان سردها في مجال دراستنا هذه ، فأثرت بكل وضوح على عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائه على الرغم من صلابة البناء النهضوي الذي تحقق في العقود السادس والسابع والثامن والذي كان بمثابة الجدار الساند ولكنه لم يتحمل صدمة عام ٢٠٠٣م فانهار البنيان إلى قواعده.

لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث على مؤسسات التنشئة الاجتماعية في العراق قبل الاحتلال ، وأظهرت أنّ هناك معاناة تنشيئية تتمثل في مشاكل اجتماعية ونفسية وتربوية واقتصادية ، ففي دراسة أجريت عام ١٩٩٥م في بغداد على عينة متباينة المستوى الاقتصادي الطبقي من الأسر العراقية ، أظهرت أنّ (٨٤%) من العينة تعاني من المشاكل المذكورة في أعلاه ، بعضه بسبب البيئة

---

(١) الخفاف: عبد علي حسن – دراسة ديموغرافية لاتجاهات نمو الإناث وحجم الإناث الفعال في منطقة الحكم الذاتي في العراق حتى عام ٢٠٠٠م – مديرية دار الكتب للطباعة والنشر – جامعة السليمانية – ٢٠٠٠م ص٥٦- ٦٤.

الاجتماعية ، وبعضه الآخر سببه مشاكل نفسية تعيشها الأسرة فتنعكس على ناشئتها ، كما أنّ هناك مشاكل تربوية وتعليمية ، وأخرى مؤسسية * تعود لعدم التنسيق بين قنوات التنشئة وكذلك لضعف الأساليب التنشيئية عند الجماعات المؤسسية المرجعية ، فضلاً عن الضغوط المتعارضة التي تسلطها قنوات التنشئة الاجتماعية تلك على المنشئ والمنشأ ودورها في تصدع الشخصية ، ومشاكل أخرى أسبابها دور المؤسسات التربوية والتعليمية** التي تشارك الأسرة في التنشئة وبناء الشخصية وتوجيه السلوك، كافتقادها لأساليب التنشئة الاجتماعية القويمة ، أو تناقض القيم والممارسات التي تزرعها تلك المؤسسات في نفوس الأبناء مع قيم ومقاييس الأسرة ، أو اختلاف أهداف ووسائل التنشئة التي تنتهجها مع أهداف الأسرة وأساليبها ، أو فقدان التعاون والتفاهم بينها وبين الأسرة ، أو المبالغة والصعوبة بين المتطلبات والحاجات التي تطلبها تلك المؤسسات وبين إمكانيات الأبناء ، أو تمرد الأبناء وعدم التزامهم بالضوابط الاجتماعية والتربوية لتلك المؤسسات التي يتنشأون فيها ، أو تقليدهم لسلوكيات وشخصيات غير مرغوب فيها.

وخلصت الدراسة إلى أنّ أسباب ذلك هو أنّ بيئة الأسرة العراقية وخاصة ظروفها الاجتماعية تساهم في خلق مشكلات اجتماعية تضر بعملية التنشئة الاجتماعية لأبنائها ، ويتباين مقدار الضرر في شخصية الأبناء وسلوكهم وفي حياتهم الاجتماعية من أسرة لأخرى ومن فرد لآخر ضمن الأسرة الواحدة، ويخضع ذلك لعناصر تكوينية ترتبط بذات الفرد وقدرته على مواجهة صعوبات هذه الظروف وتأثيراتها. (١)

---

(١) القصيري: أنعام جلال توفيق – ١٩٩٥م - مرجع سابق ص٢٤٩ – ٢٧٥.بتصرف

* مؤسسات مرجعية مجتمعية : دينية، عرقية ، مذهبية، مهنية، عشائرية.

** مؤسسات تربوية رسمية: حضانات، رياض أطفال، مدارس، معاهد، كليات.

وخلاصة القول إنّ عملية التنشئة الاجتماعية في واقع المجتمع العراقي قبل الاحتلال كانت تستلهم معطياتها من ثقافة المجتمع السائدة ، فهي تتأثر بكل الانعكاسات السلبية منها والإيجابية التي تتعرض لها تلك الثقافة ، ولما كانت ثقافة المجتمع العراقي بجانبها التنشيئي تتسم بمناخ معياري مُتماثل كما ذكرنا سابقاً ، وأنّ جذورها تمتد لإرث عربي أصيل وراسخ من الحضارات العريقة لهذا البلد ، فذلك يسوقنا للتأكيد على أنّها كانت تنشئة سليمة من الانحرافات الخطيرة ، وإنْ واجهتها معوقات فهي حالات وليست ظواهر ، وأنّها قادرة على اجتياز تلك المعوقات التي تواجهها شانها شان كل الثقافات في المجتمعات الأخرى.

ثانياً:☜ الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

١ ـ نوع الدراسة والمنهج المستخدم

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة فئة من الناس أو بوضعهم ، أو بعدد من الأشياء ، أو قطاعات من الظروف ، أو سلسلة من الأحداث ، أو منظومة فكرية ، أو نوع من الظواهر أو القضايا أو الموضوعات، (١) وقد استهدفت الدراسة بيان الواقع القائم الذي تسير عليه عملية التنشئة الاجتماعية لأطفال العراق في ظل الغزو والاحتلال الأمريكي ، وقد اشتمل تجميع صورة ذلك الواقع عدّة جوانب ، منها جانب الآثار النفسية وجانب الآثار الاجتماعية التي تعرض لهما الأطفال بشكل مباشر ، وكذلك جانب الآثار على عمليات التنشئة الاجتماعية وعمل المؤسسات المتنوعة كالأسرة والمدرسة وجماعة الأقران والإعلام ودور العبادة وغيرها ، وكذلك جانب الآثار على البيئة الاجتماعية والثقافة القيمية للمجتمع التي يكتسب منها الطفل الأسس والمبادئ في تنشئته.

لقد تضمنت الدراسة في إطارها النظري الحقائق والبيانات العلمية عن عملية التنشئة الاجتماعية المستخلصة من تجارب العلماء والباحثين النظرية والعملية الميدانية ، إذ تم تبويبها وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها لاستقراء دلالاتها استهدافاً لوصف ظاهرة التنشئة الاجتماعية وصفاً كيفياً دقيقاً شاملاً لكل جوانبها التي توضح للباحث الخصائص والعناصر والمنطلقات والمقومات والآليات والمؤثرات والعوامل التي صاغ عليها تساؤلاته ، لكي يستكمل عملية البحث في تنظيم هذه البيانات وتحليلها واستخراج النتائج ذات الدلالة والمغزى المتعلق بالمشكلة من خلال الإطار العملي الميداني الاجتماعي لها.

أما في إطار البحث الميداني لهذه الدراسة فقد تمّ استخدام طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، التي تعد واحدة من الطرائق الأساسية المستخدمة في البحوث الوصفية التحليلية التي تنتمي إليها هذه الدراسة ، وهي من أكثر طرائق الدراسات الاجتماعية ملائمة للواقع الاجتماعي وخصائصه ، إذ من

---

(١) داوود: عزيز- ٢٠٠٦- مرجع سابق ص٧.

خلالها يمكن دراسة أبعاد الظاهرة الاجتماعية وتشعباتها في المرحلة الراهنة بطريقة المقاربة المقطعية الراجعة التي تعتمد على ذاكرة المبحوث بشأن تجاربه الشخصية السابقة فضلاً عن المقاربة المقطعية الحاضرة ، فقد استجمع الباحث المعلومات الكمية من الميدان الحقيقي للمشكلة بالنسب التمثيلية المنطقية التي تقدم له وصفاً رقمياً يبين مقدار الآثار التي تعرضت لها عملية التنشئة الاجتماعية من جراء الغزو والاحتلال بالصيغة التي تحددها نظريات الاختبارات والمقاييس للعلوم الإنسانية مبينة ما هو الأثر حجماً وارتباطاً مع الظواهر الأخرى ليس بمجرد الوصف فقط بل باستخلاص الدلالات والمعاني التي تعطيها البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من قراءات التحليل الإحصائي الذي ربط هذه الظاهرة بالمتغيرات التي يستند عليها المحلل. (١)

٢ ـ عينة الدراسة

العينة هي جزء صغير من مجتمع البحث يتم اختياره منظماً أو عشوائياً ، على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث تمثيلاً إحصائياً صادقاً لكي نتمكن من تعميم نتائج الدراسة الميدانية على المجتمع بأكمله، (٢) وتنطوي عملية تحديد العينة الإحصائية على الأسس الآتية:

أ- اختيار طبيعة العينة: تشمل طبيعة العينة كل المواصفات الشخصية والاجتماعية الواجب توفرها بأفرادها ، وفي مجال هذه الدراسة تم القرار على العينة العشوائية غير المقيدة في المواصفات الشخصية و الاجتماعية ، مع تحديد معيار تماثل واحد وهو المرحلة العمرية ، فقد تم تحديدها بين (١٥ – ٢٠) عام من كلا الجنسين ، وقد بني ذلك على أسس علمية ، إذ أنّ الطفل بهذه المرحلة تكون شخصيته متبلورة وتتضح فيه السمات التي تميز سلوكه ، ويكون قادراً على تشخيص وإدراك ما تعبر عنه إجاباته على أسئلة الاستبانة بشكل يعطي الصورة الحقيقية للأثر الذي وقع عليه أو على بيئته.

---

(١) إبراهيم: عبد الوهاب – أسس البحث الاجتماعي ط١- دار نهضة الشرق – القاهرة ١٩٨٥م – موضوع المنظور التاريخي ص٤٠.

(٢) عماد: عبد الغني – البحث الاجتماعي ومنهجه، مراحله، تطبيقاته – ط١ منشورات جروس برس – بيروت – ٢٠٠٢م ص٧٠، و زغيب: شيماء ذو الفقار – مناهج البحث والاستخدامات الإحصائية في الدراسات الإعلامية ط١ – الدار المصرية اللبنانية – القاهرة – ٢٠٠٩م ص٢٣٩.

ب- تحديد حجم العينة: تم تحديد حجم العينة المطلوب دراستها من مجتمع الدراسة بما يحقق التمثيل النسبي التقريبي لمجتمعها ، فقد حدد الباحث حجمها بـ (٤٠٠) طفل من كلا الجنسين من مجموع سكان محافظة ديالى البالغ حوالي ١,٣٥٠,٠٠٠ نسمة.

ج- تحديد المنطقة الجغرافية للعينة: حدد الباحث المنطقة الجغرافية التي سيتم توزيع استمارات الاستبانة والإجابة عنها من قبل الأطفال المفحوصين منها وهي مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى بكافة أحيائها السكنية ، وكذلك ضواحي المدينة المتواصلة معها تقريباً ، وهي المنطقة المحصورة بين هويدر وخرنابات شمالاً وشفته وبهرز جنوباً وما بينهما من قرى صغيرة ، وجرف الملح وحي المعسكر شرقاً والكاطون والمفرق غرباً.

وبذلك تكون العينة مقيدة بالمرحلة العمرية فقط أما بقية الجوانب فإنّها عشوائية ضمن الحدود الجغرافية المذكورة وبالتالي فإنّنا نعتقد أنها ستلبي حاجة الدراسة وأهدافها.

٣ ـ مجالات الدراسة

إنّ مجالات الدراسة هي النطاق الذي أجريت فيه الدراسة ، ويعتبر تحديد مجالات الدراسة ضرورة تستوجبها مرحلة التعميم وارتباط النتائج بالإطار الزماني والمكاني للظاهرة المدروسة ، فالتعميم مع انّه يرتبط أوثق الارتباط بطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها للمجتمع ، إلا أنّه يتحدد أيضاً بمجال الدراسة جغرافياً وزمانياً ،(١) وينقسم مجال الدراسة إلى ثلاثة مجالات فرعية: هي المجال الجغرافي ، وهو المكان أو المنطقة التي يجري فيها البحث، والمجال البشري ، أي الأفراد الذين يعيشون في المجال الجغرافي ، ثمّ المجال الزمني ، والمقصود به المدة الزمنية التي استغرقها البحث منذ البدء به وحتى نهايته والخروج بالنتائج والمقترحات ، وفي صدد هذه الدراسة كانت المجالات المذكورة في أعلاه كما يأتي:

أ- المجال المكاني: وهو المكان الذي تعيش فيه عينة الدراسة ، إذ تمّ توزع العينة بشكل عشوائي ضمن أحياء مدينة بعقوبة بقسميها الجديدة والقديمة والأحياء السكنية الصغيرة المكونة لهذين

(١) **الأخرس: محمد صفوح – المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع – مطبعة دار الكتاب – جامعة دمشق- دمشق ١٩٨٩م ص٣١٠.**

القسمين ، وكذلك ضواحي المدينة المتكونة من بلدات صغيرة متصلة بالمدينة تقريباً ، وهي الهويدر وخرنابات وما حولهما من بيوتات من الشمال ، وشفته وبهرز وما بينها من بيوتات من الجنوب ، وجرف الملح وحي المعسكر شرقاً والكاطون والمفرق غرباً.

ب- المجال البشري: اشتملت الدراسة على مجموعة من الأطفال وعددهم (٤٠٠ طفل) ، من الفئة العمرية بين (١٥ – ٢٠) عام من كلا الجنسين ، ممن اختاروا هم إملاء إنموذج الاستبانة برغبتهم دون تدخل أو تاثير من ذويهم ، موزعين عشوائياً على المجال المكاني الذي حددناه في أعلاه ، وذلك بمقابلتهم تباعاً من قبل المرشدين الذين كلفوا بمهمة المقابلة.

ج- المجال الزمني: المقصود به المدة التي استغرقها البحث من تاريخ البدء به حتى نهايته في صياغة وعرض المقترحات ، ويتحدد هذا المجال وفقاً لما استغرقته مراحل البحث ، بدأً من مرحلة الإعداد النظري ومرحلة الإعداد للدراسة الميدانية وتنفيذها ثمّ التحليل الإحصائي والانتهاء منها واستخلاص النتائج وعرض المقترحات ، وقد استغرقت مرحلة الدراسة الميدانية لدى الباحث من تاريخ المباشرة بها في شهر تشرين الأول ٢٠١١م ، حتى شهر مايس ٢٠١٢م ، وعليه يكون المجال الزمني للدراسة بين الربع الأخير لعام ٢٠١١م والربع الأول لعام ٢٠١٢م.

٤ ـ الدراسات الاستطلاعية

تصميم استمارة الاستبانة: استمارة الاستبانة عبارة عن أداة مهمة من أدوات البحث ، وهي الوسيلة التي تجمع بين الباحث والمبحوث ، وتوجه المداولة والمحاورة بينهما ، إذ إنّ الباحث يروم جمع المعلومات والمبحوث يزوده بتلك المعلومات ، ولا يمكن أن تتحقق عملية المقابلة بدون استمارة الاستبانة لأنّ ما يدور بينهما هو ما مدون من أسئلة في الاستمارة المذكورة ، وبالتالي فهي مصدر الباحث لجمع المعلومات والبيانات من الميدان ، (١) وقد صمم الباحث استمارة الاستبانة لبحث التنشئة الاجتماعية للأطفال في واقع المجتمع العراقي بعد الاحتلال الأمريكي ٢٠٠٣م وثم تقسيمها إلى الأقسام الآتية: راجع المحلق (أ) بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

---

(١) **الحسن: إحسان محمد – الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي – دار الطليعة – بيروت ١٩٨٦م ص٦٥و ٦٧.**

أ- كلمة توجيهية مختصرة من الباحث إلى عينة البحث.
ب- القسم الأول: وهو القسم التعريفي بالبحث ، إذ يتضمن التعريف بالجهة القائمة بالبحث وغرضه وعنوان البحث واسم الباحث والمشرف على البحث ورقم أنموذج البحث وتاريخه ومكان المقابلة وتوقيع الباحث.
ج- قسم المعلومات الأساسية عن المبحوثين: ويتضمن هذا القسم معلومات شخصية واجتماعية تتعلق بالمبحوثين، كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية وحجم الأسرة والمستوى التعليمي والدخل الشهري للأسرة وعائدية السكن وترتيبات السكن والبيئة والسكان "ريف وحضر" والمستوى الاقتصادي الطبقي.
د- البيانات الاختصاصية عن موضوع الدراسة: وهذه البيانات تتعلق بعدة محاور:
أولاً: المحور الأول: الذي يبين الآثار المباشرة للاحتلال على نفسية الطفل.
ثانياً: المحور الثاني: الذي يبين الآثار الاجتماعية للاحتلال على الطفل.
ثالثاً: المحور الثالث: الذي يبين آثار الاحتلال على عمليات التنشئة الاجتماعية وعمل مؤسساتها.
رابعاً: المحور الرابع: الذي يبين آثار الاحتلال على السلوك القيمي للفرد.

وإنّ كل محور من هذه المحاور يتضمن عدداً من الأسئلة الاستبيانية تستفسر عن طبيعة الأثر الذي تركه الغزو والاحتلال على الطفل وبيئته وتنشئته وثقافته ، وإنّ معظم الأسئلة التي في الاستمارة هي أسئلة مغلقة ، وما على الطفل إلا وضع العلامة أمام الخيار الذي يرغب فيه.

٥ ـ أسس الاختبار:

يضع علماء البحوث الاجتماعية والسلوكية شروطاً للاختبارات التي تقيس السلوك البشري ، أهمها أن تكون الأداة مناسبة للغرض وفي خدمته ، أي يجب أن تتميز الأدوات المستخدمة بقدرتها على قياس ما يود الباحث قياسه بالفعل ، وأن تتميز كذلك بإمكان الاعتماد عليها في قياس ما يراد قياسه في مختلف الظروف والمناسبات حتى لو تغيرت تلك الظروف(١) أي يجب أن يكون الاختبار

(١) ربيع: هادي مشعان، القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار زهران للنشر والتوزيع – عمان – ٢٠٠٦م- ٢٣.

صادقاً يقيس ما وضع لقياسه وأن يكون ثابتاً يعطي النتائج نفسها إذا تكرر استعماله في قياس نفس الصفات مرّة أخرى ، واستناداً إلى ذلك قام الباحث بتقييم درجة صدق وثبات مقياس دراسته الميدانية " الاستمارة الاستبيانية" ، وذلك بتنفيذ الإجراءات اللازمة لفحص وتثبيت درجة صدق المقياس وثباته وفقاً للسياقات العلمية المعروفة وكما يأتي:

أ- **فحص درجة ثبات المقياس:** إنّ أسلوب إعادة الاختبار لاستخراج الثبات " معامل الاستقرار" هو أحد الأساليب المستخدمة من قبل العلماء والباحثين لقياس استقرار نتائج الاختبار (١) واستناداً إلى ذلك قام الباحث باستخدام هذا الفحص لقياس درجة ثبات مقياسه بواسطة اختبار دلالة الفروق بين النسب المئوية أو ما يسمى اختبار (ت) للنسب المئوية على وفق الخطوات الآتية: (٢)

تم إجراء الفحص بأداة الاختبار "نموذج الاستبانة" الخاص بالدراسة هذه على عشرة مبحوثين من عينة الدراسة وتم تسجيل النتائج ، وبعد عشرة أيام أعيد الاختبار على نفس المبحوثين وبنفس أداة الاختبار وتم تسجيل النتائج أيضاً ، ثم جرى حساب درجة ثبات المقياس بالعملية الحسابية الآتية:

أولاً: الاختبار الأول: الذي أجري على عشرة أطفال اختيروا عشوائياً من عينة الدراسة كان مجموع إجاباتهم يساوي مجموع الأسئلة في أنموذج الاستبانة (٣٦) × (١٠) عدد الأطفال = ٣٦٠ إجابة وكانت الإجابات مقسمة كالآتي ٢٢٣ أجابوا نعم ، ١١٤ أجابوا لا ، ٢٣ أجابوا أحياناً.
ثانياً: الاختبار الثاني: أعيد على نفس الأطفال الذين تم فحصهم بالاختبار الأول بعد مرور عشرة أيام من إجراء الاختبار الأول بأنموذج الاستبانة نفسه وكانت الإجابات مقسمة كالآتي: ٢٤٥أجابوا نعم ، ٨٧ أجابوا لا ، ٢٧ أجابوا أحياناً ، وإجابة واحدة فارغة.
ثالثاً: تكون الفروق بالإجابات بين الفحص الأول والثاني كالآتي: ٢٢ في إجابة نعم ، ٢٧ في إجابة لا ، ٤ في إجابة أحياناً.

---

(١) **الجلبي: سوسن شاكر، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر – دمشق- ٢٠٠٥م- ١٢٦.**

(٢) **الفارس: محمد سليمان- ٢٠١١ – مرجع سابق ص١١٢.**

رابعاً: إذن ٢٢ + ٢٧ + ٤ = ٥٣ الفرق بين الإجابات في الاختبارين.

٥٣ ÷ ٣٦٠ = ٠,١٤٧ نسبة خطأ المقياس.

٠,١٤٧ × ١٠٠ = ١٤,٧% النسبة المئوية لخطأ المقياس.

١٠٠ – ١٤,٧ = ٨٥,٣% نسبة ثبات المقياس وهذه النسبة تتسم بثبات وترابط عالٍ بين الفحص الأول والثاني ، ويعتبر المقياس بمعامل استقرار يعتمد عليه بحسب الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.

ب- **فحص درجة صدق المقياس:** من إحدى وسائل تقييم صدق المقياس الوصفي الذي من نوع الصدق الظاهري " المنطقي" والذي يستخدمه الباحث بدراسته هو عرضه على الخبراء لتقيمه من خلال خبرتهم العملية ، واستناداً إلى ذلك وبعد القرار على صيغته النهائية من خلال المناقشة والمداولة بينه وبين الأستاذ المشرف العلمي حول محاورة وأسئلة كل محور إذ تم حذف أو تعديل أو إضافة بعض محتويات المقياس حسب توجيهات الأستاذ المشرف، بعد ذلك تم عرضه على عدد من الأساتذة الجامعيين بوصفهم محكمين ذوي خبرة واختصاص لاستشارتهم والاستفادة من خبرتهم في مدى وضوح وملائمة عبارات وأسئلة الاستبانة وارتباطها بالغاية أو البعد الذي أعدت لقياسه وتوازن عباراتها معه ، فأبدى الأساتذة المحكمون بعض الملاحظات بالإضافة أو الحذف أو التعديل في الأسئلة ، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم وصيغت الاستبانة بصورتها النهائية ، وأصبحت جاهزة للتطبيق لتقيس ما تهدف الدراسة قياسه ، وأنها ملائمة لجمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة ، وقد حدد الخبراء تقيمهم لدرجة صدق المقياس الذي استخدم بدرجة "عالٍ" وهم:

ت	الدرجة العملية	الاسم الكامل والشهرة	المؤسسة العلمية التي يعمل بها
١	الأستاذ. الدكتور	*أكرم محمد صبحي محمود*	سورية – جامعة تشرين
٢	الأستاذ. الدكتور	*شاكر جار الله الخشالي*	الأردن – الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة
٣	الأستاذ.المساعد.الدكتور	*قاسم خليل إبراهيم*	سورية – جامعة تشرين
٤	الأستاذ.المساعد الدكتور	*عبد الله صالح ديوي*	الأردن – الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة
٥	الأستاذ.المساعد الدكتور	*علي محمد بدوي*	الأردن – الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة
٦	الأستاذ.المساعد الدكتور	*عصام محمد منصور*	الأردن – الجامعة الأردنية للعلوم التطبيقية الخاصة

٦ – موجز إجراءات التطبيق العملي:

وسيلة جمع البيانات: بعد التحقق والتأكد من صدق المقياس وثباته الذي سيتم استخدامه في هذه الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الآثار النفسية و الاجتماعية التي تركها الغزو والاحتلال على أطفال العراق ، والآثار التي تركها على عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة ، وكذلك تلك التي تركها على الثقافة والسلوك القيمي في المجتمع ، ولتحقيق ذلك تم إحكام صياغة أسئلة الاستبانة بدرجة عالية من الدّقة والوضوح والبساطة التي تفضي إلى فهمها من قبل جميع المستويات بحيث تعطي إجاباتها الهدف الأساسي والجوهري من الدراسة ، كما اتُبِعَ أثناء جمع البيانات طريقة المقابلة الشخصية لما تتضمنه من فن ومهارة تعتمد على خبرة وممارسة المرشدين الذين أشرفوا على جمع البيانات فتحقق لهم صورة من التفاعل مع المبحوثين وتم إعطاؤهم فكرة ومقدمة مبسطة عن البحث وأهدافه بما يتوائم كل ومستواه من الوعي والإدراك سيما في مجتمع الريف ، ويمكن القول إنّ ما تحقق من ألفة وانسجام بين المرشدين وبين

المبحوثين قادهم إلى تسهيل الإدلاء بالبيانات التي تعبر عما في أنفسهم ، وما يؤيد ذلك هو ما استخلصه الباحث من عبارات وملاحظات وآراء كتبت في نهاية أنموذج الاستبانة حيث قام بتدقيق جميع الاستمارات واستخلص الملاحظات منها وتوحيدها وتبويبها للاستفادة منها في المقترحات.

مراجعة البيانات وتفريغها: بعد جمع الاستمارات وعددها (٤٠٠) استمارة وتدقيقها بشكل نهائي ، تم تحويل البيانات الكيفية إلى رموز رقمية لتسهيل إجراء العمليات والإحصاءات اللازمة لعملية التحليل ، ثمّ نقلت هذه البيانات الكمية إلى بطاقات التفريغ المخصصة لها وأخذت الاستبانات أرقام متسلسلة ، وبعد التأكد من سلامة دليل الترميز من الأخطاء تمت الاستعانة بالمختصين في مجال الإحصاء الاجتماعي لإنجاز العمليات الإحصائية اختصاراً للوقت والجهد ولكبر حجم العينة ، وتم القيام بمعالجة البيانات عن طريق الحقيبة أو الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "spss" المعدة خصيصاً لهذا الغرض ، ثمّ تم حساب النسب المطلوبة والتكرارات لتحويل الأرقام الكمية إلى معلومات كيفية يمكن تحليلها والاستفادة منها في التوصل إلى نتائج واقعية يمكن مقارنتها مع واقع مجتمع البحث قبل الاحتلال أو مع نتائج دراسات سابقة لاستخلاص المقترحات النهائية.

ثالثاً:☜ عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها

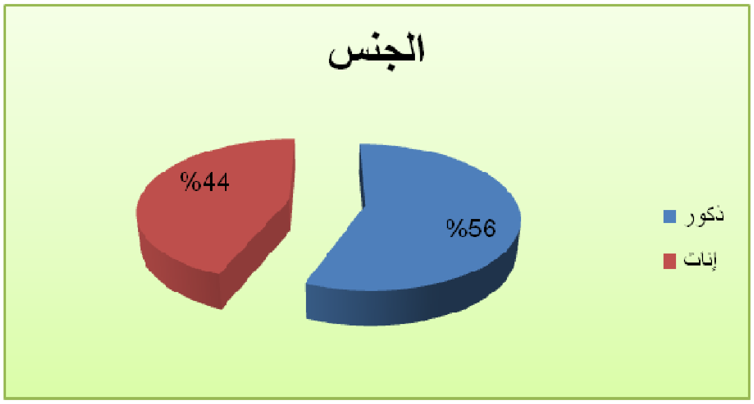
١ ـ تحليل الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة:

تخضع عملية تنشئة الأطفال إلى تأثيرات بيئية ومتغيرات اجتماعية متعددة ، ويختلف تأثيرها جميعاً باختلاف المتغيرات البيولوجية كالعمر والجنس وباختلاف المتغيرات الاجتماعية للطفل ، فكيف إذا كانت البيئة التي ينشأ فيها الطفل في الأساس هي بيئة مضطربة وقلقة يكثر فيها العنف ويترك تأثيره على مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأقران ودور العبادة والمجتمع المحلي والإعلام مما ينعكس على شخصية الطفل وسلوكه ، وللوقوف على تأثير الاحتلال والعنف الممارس من قبله على تنشئة الأطفال في المجتمع العراقي كان لابد من الوقوف أولاً عند أهم الخصائص الفردية-الديموغرافية للأطفال المشمولين بالدراسة ، تمهيداً لفهم الدور السلبي للغزو والاحتلال الأمريكي للعراق وما انعكس جراء ذلك من آثار على التنشئة الاجتماعية للأطفال.

أ- التركيب النوعي والعمري لأفراد العينة

الشكل رقم (١)

توزع أفراد العينة حسب الجنس



لم تختلف نسب الذكور والإناث كثيرا فيما بينها إذ بلغت نسبة الذكور من أفراد العينة (٥٦%) فيما بلغت نسبة الإناث (٤٤%).

الجدول رقم (١)

توزع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	%
15	4	1
16	59	14.8
17	32	8
18	59	14.8
19	66	16.5
20	180	45.1
المجموع	400	100.0

أما فيما يتعلق بالعمر فقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٥-٢٠ عاماً) وأتت النسب مختلفة وفقاً لكل فئة عمرية على حده وذلك على النحو المذكور بالجدول رقم (١):

ب- الحالة الاجتماعية:

يشكل الزواج أحد اللبنات الأساسية في عملية التنشئة ، لأنه يشكل بيئة جديدة يكون الطرفان فيه حاملين لقيم وسلوكيات تندمج في إطار أسرة جديدة ، وعليه تلعب تلك السلوكيات دوراً في مدى نجاح تلك الأسرة أو فشلها، ولاسيما في حالات الزواج المبكر ، وإن دفع الأطفال نحو الموافقة على الزواج من الفتاة المناسبة ، وإن لم يتجاوز السن المنصوص عليها قانونياً، هو شكل من أشكال العنف الرمزي الذي تكرسه الثقافة السائدة في مجتمعنا أو تتسامح معه. فكيف الأمر في ظل ما يواجهه المجتمع من جراء الاحتلال.

الجدول رقم (٢)

توزع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	%
أعزب	354	88.5
متزوج	36	9
مطلق	8	2
أرمل	2	0.5
المجموع	400	100.0

إن نسبة الأفراد المتزوجين من العينة هي نسبة قليلة ومرد ذلك إلى كون أفراد العينة لازالوا في فئات عمرية صغيرة ، فقد بلغت نسبة المتزوجين (٩%) في حين كانت نسبة غير المتزوجين هي (٨٨,٥%) والجدول رقم (٢) يوضح هذه النسب بالتفصيل.

ج- الخصائص الأسرية

يلعب حجم الأسرة دوراً كبيراً في مدى الاهتمام بالطفل أو عدمه من مختلف النواحي، فالوالدان أو الأوصياء في الأسر الكبيرة الحجم سيجدون صعوبة بالغة في تلبية حاجات الأطفال الطبية والتعليمية والعاطفية وغيرها ، أضف إلى ذلك صعوبة حثّهم على السلوك المقبول اجتماعياً وعدم خضوعهم لتنقية السلوك المكتسب من خارج الأسرة ، لكن تتميز الأسرة الكبيرة بوضوح الميل نحو التنظيم وتقسيم الأعمال ويتمتع أفرادها بالاستقلالية والاعتماد على النفس ، وتمنح أطفالها الشعور بالأمن من النواحي كافة إذ يميل الأخوة لمساعدة بعضهم بعضاً في حلّ مشاكلهم.

الجدول رقم (٣)

توزع أفراد العينة حسب حجم الأسرة

حجم الأسرة	التكرار	%
من ٢ إلى ٣	45	11.3
من ٤ إلى ٥	169	42.3
من ٦ إلى ٧	130	32.5
أكثر من ٨	56	14
المجموع	400	100.0

تشير معطيات الدراسة الحالية في هذا الإطار إلى أن أكثر من نصف الأفراد المبحوثين {٧٤,٨%} يتراوح عدد أفراد أسرهم ما بين (٤-٧) فرداً.

الجدول رقم (٤)

توزع العينة حسب ترتيبات السكن

ترتيبات السكن	التكرار	%
أسكن مع الأسرة	360	90
أسكن في بيت مستقل	28	7
أسكن مع الأقارب	12	3
المجموع	400	100

أما عن ترتيبات السكن سواء مع الأسرة أو في بيت مستقل أو مع الأقارب فقد توزع أفراد العينة كالآتي (٩٠%) منهم يسكنون مع الأسرة، في حين (٧%) يسكنون في بيت مستقل مقابل (٣%) يسكنون مع الأقارب ومن المعروف الأثر الذي يتركه نمط السكن على تنشئة الفرد من حيث اقتصار دورها على الوالدين أو تدخل أشخاص من الأهل أو الأقارب، والنسبة التي يظهرها الجدول تعني أنّ غالبية العينة ما زالوا يعتمدون على أسرهم ، أي إنّ تنشئتهم الأولية ما يزال لها الدور الأساسي في توجيه السلوك.

د- الحالة التعليمية:

تتعقد سبل الحياة ويصبح تكيف الأميين أو الملمين قليلاً بالقراءة والكتابة مع الواقع المعاش أكثر صعوبة، فلم يعد الإلمام بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب كافياً للتأقلم مع التحولات والتغيرات التقنية المتسارعة التي تطرأ على جوانب متعددة من حياة الناس اليومية. وعليه، فإن عدم وصول الأطفال إلى حقهم في التعليم أو وجود معوقات تمنعهم من متابعته يعد شكلاً من أشكال التنشئة السلبية للطفل.

الجدول رقم (٥)

توزع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

مستوى التعليم	التكرار	%
ملم	16	4
أكمل الابتدائية	18	4.5
أكمل المتوسط	99	24.8
أكمل الإعدادية	267	66.8
المجموع	400	100.0

وفي هذا الإطار كشفت نتائج الدراسة الحالية عن أن أكثر من نصف الأطفال المبحوثين تقريباً (٦٦,٨%) أتموا الإعدادية في حين إن (٢٤,٨%) منهم أتموا المتوسط، ونسبة قليلة منهم ملمين بالقراءة والكتابة (٤%) وهو ما يبينه الجدول رقم (٥).

هـ- الحالة الاقتصادية/الطبقية:

من المعروف أنّ للحالة الاقتصادية تأثيرها على مختلف نواحي مراحل نمو الطفل وتنشئته ، فأطفال الأسر ذات الوضع الاقتصادي المتردي أكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال، وذلك بسبب انعكاس ضغط الظروف الاقتصادية الصعبة على مجمل حياة الأسرة وعدم قدرتها على تلبية احتياجات أفرادها المادية والمعنوية بالشكل المناسب، وما قد يسببه ذلك من مشكلات وضغوط اجتماعية ونفسية تنعكس سلباً على تصرفات أفراد الأسرة وعلاقاتهم فيما بينهم.

الجدول رقم (٦)

توزع أفراد العينة حسب الحالة الاقتصادية/الطبقية

الحالة الاقتصادية	التكرار	%
مرفهة	66	16.5
متوسطة	280	70
فقيرة	54	13.5
المجموع	400	100

وفي ما يتعلق بالوضع الاقتصادي لأفراد العينة وأسرهم فقد تبين أن أكثر من نصف العينة هم من الحالة الاقتصادية المتوسطة (٧٠%) في حين إن (١٦,٥%) هم من الحالة الاقتصادية المرفهة في مقابل (١٣,٥%) هم من الحالة الفقيرة.

الجدول رقم (٧)

توزع أفراد العينة حسب مستوى الدخل بآلاف الدينار العراقي

الدخل الشهري	التكرار	%
من ١٠٠ إلى ٢٠٠	23	5.8
من ٢٠١ إلى ٣٠٠	55	13.8
من ٣٠١ إلى ٤٠٠	54	13.5
من ٤٠١ إلى ٥٠٠	57	14.3
أكثر من ٥٠١	211	52.8
المجموع	400	100

أما عن الدخل الذي يتقاضاه أفراد العينة وأسرهم فقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن ما يقارب من (٣٣%) من أفراد العينة بلغ مستوى الدخل الذي تحققه أسرهم (٤٠٠) ألف دينار عراقي وما دون، وإنّ (١٤,٣) منهم يتقاضون شهرياً ما بين (٤٠١ و٥٠٠) ألف ديناراً، في حين إن (٥٢,٨%) منهم يتقاضون أكثر من ٥٠٠ ألف دينار عراقي شهرياً ، إنّ متوسط دخل الأسر التي أخذت منها العينة مقروناً بكلفة المعيشة اليومية ربما يكفي لتأمين ضروريات الأسرة فقط إذا كانت تملك السكن وبعكسه فإنّه لا يكفي حتى كفاف المعيشة، وبالتالي سينعكس ذلك على التنشئة الاجتماعية بكل جوانبها.

الجدول رقم (٨)

توزع أفراد العينة حسب عائدية السكن

عادية السكن	التكرار	%
ملك	300	75
إيجار	100	25
المجموع	400	100

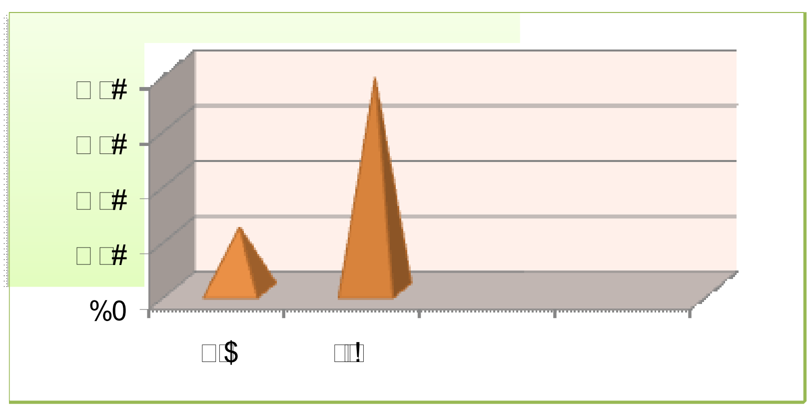
وعن كون المنزل الذي يقطنه أفراد العينة ملكاً شخصياً لأسرهم أم مستأجراً ، فقد تبين أن (٧٥%) من أفراد العينة تعود ملكية المنزل الذي يقطنونه لهم ، في حين إن (٢٥%) منهم كانوا يستأجرون المنزل ولا يمتلكونه ، وهي نسبة لا يستهان بها وبالنتائج المترتبة عنها ومع احتمال التنقل بين فترة وأخرى ، وكون الاستقرار هو العامل المهم الذي يعزز عملية التنشئة ويحقق نمواً نفسياً سليماً للأطفال فإنّ عدمه يخل بها.

و- البيئة والسكان (ريف، مدينة):

تختلف صفات الأفراد من بيئة لأخرى ، حيث يترك المحيط تأثيره في تركيبة الشخصية وفي سلوكيات الأفراد ، وتختلف بيئة المدن عن الأرياف وعليه كان من المهم الوقوف على ذلك بين أفراد العينة.

الشكل رقم (٢)

توزع أفراد العينة حسب البيئة والسكان (ريف،مدينة)



بلغت نسبة سكان المدينة (٧٧%) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة سكان الريف (٢٣%) وقد ظهرت هذه النسبة في عينة الدراسة لأنّ سكان ضواحي المدينة اعتبروا تصنيفهم ضمن سكان المدينة ، أما حقيقتهم فهم فلاحين يمتهنون زراعة البستنة وهاجروا من الريف إلى الضواحي كما في الشكل رقم (٢).

٢- تحليل الآثار المباشرة للاحتلال على نفسية الطفل

تلعب النزاعات المسلحة والحروب دوراً كبيراً في إيقاع الأذى بكل أشكاله على جميع أفراد الأسرة والأطفال خصوصاً ، الذين غالباً ما يكونون أكثر من غيرهم ضحايا العنف المرافق لهذه النزاعات والحروب أو الناجم عنها ، فضلاً عن ذلك فإن جو الحروب والنزاعات المسلحة لا يوقع الأذى بالأطفال فحسب بل يشكل بيئة خصبة لظهور كل أشكال العنف التي تمس الأطفال بصور مباشرة أو غير مباشرة ، ولا تقتصر تلك الإساءة على الإيذاء الجسدي المباشر بل تشمل كل ما من شأنه أن يسيء للطفل سواء بالكلام أو بالفعل وحتى بالإيحاء ، فكيف الأمر بوجود الاحتلال والظروف القاسية التي تترتب عن ذلك ، وخاصة ما يسببه من قلق وخوف وحزن ، سواء عبر الترويع الذي يمارسه أو القتل أو الاعتقال وغير ذلك وعند سؤال أفراد العينة عما إذا كان وجود الاحتلال قد تسبب لهم بظهور الحزن والكآبة.

الجدول رقم (٩)

أثر الاحتلال في ظهور الحزن عند الأطفال

ظهور الحزن	التكرار	%
نعم	359	89.8
لا	41	10.2
المجموع	400	100

إن غالبية أفراد العينة أشاروا إلى أنّ الاحتلال هو السبب في ظهور الحزن عليهم إذ بلغت نسبتهم (٨٩,٨)% ، في حين أشار (١٠,٢)% إلى عكس ذلك ، وإنّ ارتفاع نسبة من ظهر عليهم الحزن والكآبة دليل جسامة أثر الاحتلال على نفسية الأطفال وتداعياته مستقبلاً على حياتهم.

الجدول رقم (١٠)

أثر الاعتقالات في ظهور الحزن على الأطفال

ظهور الحزن بسبب الاعتقال	التكرار	%
نعم	354	88.5
لا	46	11.5
المجموع	400	100

وإن كانت ممارسات الاحتلال في الاعتقالات لبعض أفراد المجتمع المحيط بأفراد العينة قد تسببت بالشعور بالحزن والكآبة فقد أشار(٨٨,٥)% من العينة إلى أن الاحتلال هو السبب في ذلك في حين أجاب (١١,٥)% بعكس ذلك وهذه النتائج توضح تأثر نفسية الطفل بالمشاهدات التي تصور له ظلم وقسوة الاحتلال على أسرته ومجتمعه وبيئته فتضعف ذاته ويشعر برغبة للانسحاب من المجتمع .

الجدول رقم (١١)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا

الرغبة بالانعزال وعدم الاختلاط	التكرار	%
نعم	72	18
لا	125	31.3
أحياناً	203	50.7
المجموع	400	100

ونظراً لما قد يسببه الحزن جراء مآسي الاحتلال والقلق المستمر الذي تحدثه ممارساته العدوانية فإنّ ذلك يدفع الفرد غالباً إلى الرغبة بالانعزال وعدم الاختلاط لتجنب تلك الحوادث ، أو بسبب الخوف أو الحزن والكآبة فإن (٥٠,٧)% من أفردا العينة أجابوا أنهم يشعرون بالرغبة بالانعزال بين الحين والآخر ، وأجاب (١٨%) بأنهم يشعرون بذلك دوماً ، في حين بيّن (٣١,٣)% أنّهم لا يشعرون بتلك الرغبة أبداً ، وهذا يعني أنّ الطفل فقد القدرة على التكّيف للوسط الاجتماعي حوله ، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

توزع أفراد العينة حسب الرغبة بالبكاء عند تذكر مواقف حدثت أثناء الاحتلال

الرغبة بالبكاء عند تذكر موقف حدث أثناء الاحتلال	التكرار	%
نعم	249	62.3
لا	27	6.7
أحياناً	124	31
المجموع	400	100

إن ما يشهده الإنسان من مواقف مروعة عموماً تترك أثرها في نفسه ويختزن انطباعها في ذاكرته فكيف بالمواقف التي تتركها ممارسات الاحتلال على الأفراد، وقد أجاب أكثر من نصف أفراد العينة (٦٢,٣%) بأنهم يشعرون بالرغبة بالبكاء عند تذكرهم بعض الأحداث أثناء الاحتلال و(٣١%) منهم أنهم يشعرون بذلك أحياناً، في حين أجاب (٦,٧)% منهم أنهم لا يشعرون بذلك، وإنّ بكاء الطفل دليل على أحساسه بالحزن والألم من جراء قسوة الاحتلال كما يوضحه الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٣)

توزع أفراد العينة حسب الشعور بسوء معاملة الأقران

هل تشعر بسوء معاملة أقرانك لك	التكرار	%
نعم	55	13.8
لا	263	65.8
أحياناً	82	20.5
المجموع	400	100

وعن شعور أفراد العينة بسوء معاملة أقرانهم لهم أجاب (١٣,٨%) من أفراد العينة بأنهم يشعرون بسوء معاملة أقرانهم لهم بشكل مستمر، في حين أجاب (٢٠,٥%) منهم أنهم يشعرون بذلك بين الحين والآخر، وأوضح (٦٥,٨%) أنهم لا يشعرون بمثل هذا الأمر، وإنّ سوء معاملة الأقران دليل على فقدان التفاعل وبدون التفاعل لا تتحقق تنشئة سليمة ، أما سببها فإن مكائد المحتل في زرع الريبة في النفوس وتشجيع الفرقة وإثارة الفتنة هي السبب في ذلك ، والجدول رقم (١٣) يوضح هذه النسب بالتفصيل.

لجدول رقم (١٤)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء

هل تراودك فكرة الانتقام من بعض الزملاء	التكرار	%
نعم	29	7.3
لا	313	78.3
أحياناً	58	14.5
المجموع	400	100

وإن لم يكن أحد من أفراد عينة البحث لم يقم فعلاً بالانتقام من زملائه ، إلاّ أنّ (٢١,٨%) منهم أجابوا بأنه تراودهم تلك الفكرة سواء بشكل مستمر أو من حين لآخر ، في حين (٧١,٣%) منهم أجابوا بأن الفكرة بالانتقام من أي من زملائهم لا تراودهم أبداً ، والجانب الإيجابي يتمثل في أنّ نسبة منهم لا يفكرون بالانتقام وسبب ذلك الشعور بالمعاناة المشتركة لأفراد العينة من حزن وألم ومصائب حلت على المجتمع ، في حين أثرت الضغوط النفسية جراء الاحتلال على بعضهم فخلقت حالة إحباط عندهم ، وهذه قد تقود للتفكير بالعدوان ، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٥)

توزع أفراد العينة حسب مدى الشعور بسوء المعاملة من قبل المعلم بالمدرسة

هل تشعر بسوء المعاملة من قبل المعلم بالمدرسة	التكرار	%
نعم	77	19.3
لا	196	49
أحياناً	127	31.8
المجموع	400	100

وللعوامل الذاتية للمدرس ولظروفه الخاصة والثقافة التي ينتمي إليها أثر في ازدياد وتيرة استخدامه لأشكال متنوعة من التعامل مع طلابه سواء في عقابهم أو في مكافأتهم ، وفي ظل ظروف الاحتلال التي يخضع لها المعلم فإنه يعاني مثل ما يعانيه المجتمع من آثار الاحتلال سواء على سلوكه أو وظيفته التربوية والتي قد تكون سبباً يدفعه لسوء معاملة التلاميذ معنوياً أو جسدياً ، وسوء المعاملة المعنوية قد تكون أقسى وأعنف من سوء المعاملة الجسدية ، لكن وضعه التربوي يوجب عليه أن يوازن بين حرصه على الجانب العلمي وبين ظروف الأطفال التي أوجدها الاحتلال.

وعند الاستفسار عن ذلك الأمر من أفراد العينة أجاب حوالي نصفهم (٤٩%) بأنهم لا يشعرون بذلك ، ومنهم من يشعر به بشكل مستمر (١٩,٣%) ومنهم من يشعر به من حين لآخر (٣١,٨%) ، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٦)

توزع أفراد العينة حسب الرغبة بالذهاب إلى المدرسة

هل تحب الذهاب إلى المدرسة	التكرار	%
نعم	297	74.3
لا	40	10
أحياناً	63	15.8
المجموع	400	100

وفي ظل القلق والخوف الذي يعيشه أفراد العينة الخاضعون للاحتلال تأثرت رغبة أفراد العينة في الذهاب إلى المدرسة سلباً وعند سؤال أفراد العينة عن هذا الأمر أجاب (٧٤,٣%) منهم بأنهم يحبون الذهاب للمدرسة ، وهذا دليل وعيهم وإدراكهم لأهمية الدراسة وحرصهم على مستقبل بلدهم ومجتمعهم ورفضهم الاستسلام لتوقف الحياة العامّة في حين إن (١٠%) أجابوا بأنهم لا يرغبون بذلك مقابل (١٥,٨%) منهم يرغبون بذلك بين الحين والآخر وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١٦).

الجدول رقم (١٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لمن يلجؤون إليه عندما تحدث لهم أية مشكلة

إلى من تلجأ عندما تحدث لك مشكلة	التكرار	%
الأب	48	12
الأم	212	53
الأخوة	46	11
الأصدقاء	88	22
الأقارب	3	0.8
جهات حكومية	3	0.8
المجموع	400	100

وكرد فعل على ما يمكن أن يتعرض له أي من أفراد العينة موضع البحث من مشكلات تم سؤالهم عمن يلجؤون إليه في حال تعرضهم لأي مشكلات ، وأتت النسب متوزعة على النحو الآتي: أفاد (٥٣%) من أفراد العينة بأنهم يلجؤون للأم ، في حين أفاد (٢٢%) أنهم يلجؤون للأصدقاء، بينما يلجأ (١٢%) منهم للأب ، في حين أجاب (١١%) بأنهم يلجؤون لأخوتهم ، وتوزعت النسب الباقية بين اللجوء للأقارب واللجوء إلى جهات حكومية بنسبة (٠,٨%) لكلٍ منها ، ولعل توزع العينة بهذه النسب يرجع إلى فقدان الأب أو هجرته خارج العراق فتقوم الأم بدوره مما يعود الأطفال على اللجوء إليها، وجانب آخر أنّ أفراد العينة هم بعمر المراهقة ونرجح أنّه السبب في ارتفاع نسبة من صوتوا للاستعانة بالأصدقاء فالمراهقون يميلون لذلك ، كما ضعفت المؤسسات الأهلية والحكومية المعنية بشؤون الطفل من ناحية رعايتها لشؤونه وتأمين احتياجاته ، فأصبحت الأسرة ملاذه الوحيد لتأمين حمايته ورعايته وتوفير احتياجاته.

الجدول رقم (١٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى معاقبة أسرهم لهم على السلوك السلبي

هل تعاقبك أسرتك على السلوك السلبي	التكرار	%
نعم	235	58.8
لا	57	14.2
أحياناً	108	27
المجموع	400	100

لدى الاستفسار عن الأساليب التي تتبعها الأسر في تنشئة أبنائها ، تم السؤال عما إذا كان أي من أفراد العينة قد تعرض أو يتعرض للعقاب من قبل أسرته على سلوكه السلبي ، فبينت نتائج الدراسة الميدانية أن أكثر من النصف (٥٨,٨%) يتعرضون للعقاب من قبل أسرهم سواء بصفة دائمة أو من حين لآخر من جراء سلوكهم السلبي ، في حين إن (١٤,٢%) فقط لا يتعرضون للعقاب من قبل أسرهم ، وأنّ العقاب والثواب من أدوات التعلم الاجتماعي ، ولكن لهما حدود وضوابط وأعمار محددة وإنّ عمر أفراد العينة لا يتناسب وهذا الأسلوب التنشيئي ، إلا أنّ الأثر النفسي للاحتلال على أفراد الأسرة كان السبب وراء المبالغة باستخدام ذلك ، والجدول (١٨) يوضح النسب بالتفصيل.

الجدول رقم (١٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى مكافأة أسرهم لهم على السلوك الايجابي

هل تكافئك أسرتك على السلوك الايجابي	التكرار	%
نعم	241	60.3
لا	45	11.2
أحياناً	114	28.5
المجموع	400	100

أما فيما يتعلق بالسلوك الايجابي ومكافأة الأسرة لأفراد العينة عليه فإن (٦٠,٣%) من أفراد العينة يكافؤون على سلوكهم الايجابي دوماً، و(٢٨,٥%) منهم يكافؤون من حين لآخر على ذلك ، في حين إن (١١,٢%) منهم لا يكافؤون على سلوكهم الايجابي أبداً.

الجدول رقم (٢٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى تشجيع الأسرة على العنف لإثبات الشخصية

هل أسرتك تشجع على استخدام العنف والقوة لإثبات الشخصية	التكرار	%
نعم	82	20.5
لا	318	79.5
المجموع	400	100

وتلعب الأسرة دوراً مهماً في تعزيز سلوك العنف أو الحد منه ، وفي ذلك تم التوجه لأفراد العينة بالسؤال عن مدى تشجيع الأسرة لأطفالها على استخدام العنف والقوة لإثبات الشخصية ، وتبين أن النسبة الأكبر منهم أجابوا بالنفي (٧٩,٥%)، في حين إن(٢٠,٥%) منهم أجابوا بالإيجاب ، إنّ ارتفاع نسبة من نفوا هذا السلوك دليل قناعة الأسرة بأنّ العنف والقوة لا يفيد وإدراكهم أنّ السلطة والدولة هي التي تحمي الفرد والأسرة ، أما الذين أجابوا بالإيجاب فذلك سببه تأثرهم بجو العنف والخوف والقلق الذي يعانونه بسبب الاحتلال مما سبب عجز الأسرة عن التصرف العقلاني فتدفع أطفالها لمثل هذا السلوك الخاطئ ، وذلك على نحو ما مذكور في الجدول رقم (٢٠).

٣- تحليل الآثار الاجتماعية المباشرة للاحتلال على الطفل

إن الإساءة للأطفال تشمل كل تقصير في تأمين حاجات الأطفال المعاصرة، وكل ما من شأنه منعهم أو عدم تمكينهم من الوصول إلى هذه الحاجات، كالطعام والملبس والسكن والخدمة الصحية الجيدة، وتهيئتهم للوعي المناسب لحاجات العصر، وفي كلنا الحالتين قد ينتج عن ذلك مشكلات سواء جسدية أم نفسية الأمر الذي قد يفاقم المشكلة ، وكل تلك المشكلات قد تنجم عن كون الجو الأسري الذي يعيشه الفرد غير مستقر وغير هادئ.

الجدول رقم (٢١)

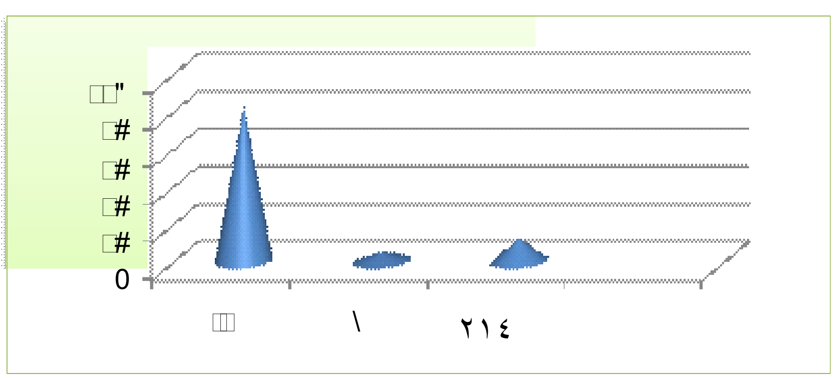
توزع أفراد العينة وفقاً لمدى العيش في جو أسري هادئ

هل تعيش أسرتك في جو أسري هادئ ومستقر	التكرار	%
نعم	281	70.25
لا	44	11
أحياناً	75	18.75
المجموع	400	100

ولدى سؤال أفراد العينة عما إذا كانوا يعيشون في جو أسري هادئ ومستقر أم لا فإن (٧٠,٢٥%) أجابوا بأنهم يعيشون في جو أسري هادئ وإن (١٨,٧٥%) منهم فقط في بعض الأحيان يكون جوهم الأسري هادئاً ومستقراً في حين إن (١١%) منهم لا يتمتعون بجو أسري هادئ ومستقر وهي نسبة لا يستهان بها ويرى الباحث أنّ أسباب ذلك هي الخوف والحزن والقلق والكآبة ، يقابلها حرمان الأسرة من الترويح الذي يزيل الكبت النفسي ، أضف إلى ذلك البيئة الموبوءة التي تسودها الخلافات الأسرية جراء فقدان التفاعل الإيجابي بسبب الضغوط النفسية وفقدان الاستقرار والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك.

الشكل رقم (٣)

توزع أفراد العينة وفقا لاستجابتهم لتوجيهات الوالدين داخل الأسرة



وإن كان أفراد العينة يستجيبون لتوجيهات والديهم داخل الأسرة ، أتت النسب إيجابية عند (٨٢,٥%) منهم أجابوا بنعم أي أنهم يستجيبون لتوجيهات والديهم باستمرار ، في حين (١٢,٥%) أجابوا أنهم يستجيبون لهم من حين لآخر، مقابل (٥%) أفادوا بأنهم لا يستجيبون مطلقاً لوالديهم ، وهذه النتائج تعكس صورة الضبط الاجتماعي الناتج عن الوعي الاجتماعي والتنشئة السليمة وقوة الروابط الأسرية ومتانة البناء الاجتماعي ، وإنّ شعور الأطفال أنّ الأسرة هي التي تحميهم وتمنحهم العطف والحب وتؤمن احتياجاتهم ، والنسب يوضحها الشكل (٣).

الجدول رقم (٢٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لشعورهم بمدى مقدرة أسرهم على حمايتهم

هل تشعر بمقدرة أسرتك على حمايتك	التكرار	%
نعم	325	81.3
لا	40	10
أحياناً	35	8.7
المجموع	400	100

كما تمثل الأسرة الجهة الأكثر دفاعاً عن أفرادها ، والدرع الواقي الذي يؤمن لهم الحماية من المخاطر ومما قد يهددهم ، وفي ظل وجود الاحتلال يهتز هذا الدور ويفقد بعضاً من قدراته ، إذ تصبح الأسرة في موضع الخطر المحتمل والمفاجئ في بعض الأحيان مما يضعف دورها في تأمين الحماية لأفرادها.

ولدى سؤال أفراد العينة عما إذا كانوا يشعرون أن أسرهم قادرة على تأمين الحماية لهم ، تبين أن(٨١,٣%) منهم يشعرون أن أسرهم قادرة على ذلك بشكل كبير أو مستمر ، وإن(٨,٧%) منهم يشعرون بذلك في بعض الأحيان، في حين إن(١٠%) منهم لايشعرون أن أسرهم قادرة على حمايتهم ، وهذه النتائج تعكس ثقة الأطفال بأسرهم على الرغم من قساوة الظرف ، وهذا يعود إلى التنشئة السليمة، أما الذين فقدوا ثقتهم بأسرهم بأنّها غير قادرة على حمايتهم فهذا دليل عمق الأثر النفسي عليهم الذي سببه الاحتلال لأنّ ذلك يتباين بين فرد وآخر، والجدول رقم (٢٢) يوضح هذه النسب.

الجدول رقم (٢٣)

توزع أفراد العينة حسب تعرض أحد أفراد أسرهم لخطف أو قتل بسبب الاحتلال

هل تعرض أحد أفراد أسرتك لخطف أو قتل أو إصابة بسبب الاحتلال؟	التكرار	%
نعم	181	45.3
لا	219	54.7
المجموع	400	100

إن أكثر ما يعانيه الأفراد في ظل وجود الاحتلال هو الخطف أو القتل ، وإن تعرض أحد أفراد أسر العينة لأي من هذين الأمرين يؤثر سلباً على تنشئة الطفل وإن نسبة كبيرة منهم (٤٥,٣%) تعرضوا لذلك، مقابل(٥٤,٧%) لم يتعرضوا لمثل هذا الأمر وإنّ الإفرازات السلبية لهذه النسبة العالية لمن تعرضوا للقتل أو الخطف كثيرة منها تفكك الأسرة وتخلخل التنشئة واضطراب البيئة الاجتماعية للأطفال وما يعقبها من مشاكل نفسية واجتماعية يصبح عندها من العسير حماية الطفل من الانحراف ، يضاف إلى ذلك انتشار الأمراض النفسية والعقلية وحتى الجسدية التي تفتك بهم بسبب قلّة الرعاية أو فقدانها وعدم تأمين الاحتياجات الضرورية في كثير من الأسر والجدول رقم (٢٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢٤)

توزع أفراد العينة حسب خوفهم في حالة الابتعاد عن أهلهم

هل محبتك وارتباطك بأهلك يدفعك للخوف في حالة الابتعاد عنهم	التكرار	%
نعم	217	54.3
لا	69	17.3
أحياناً	114	28.4
المجموع	400	100

إن أكثر من نصف أفراد العينة يشعرون بالخوف دوماً في حال ابتعدوا عن أسرهم وقد بلغت نسبتهم (٥٤,٣%) في حين إن(٢٨,٤%) ، منهم يشعرون بالخوف أحياناً إن (١٧,٣%) فقط لا يشعرون بذلك ويرى الباحث أنّ تحليل الإجابات بهذا الجدول مرتبط بالجدول (٢٢) وتفسير ذلك أنّ الظرف الذي رافق الاحتلال والاقتتال بين أفراد المجتمع الواحد خلق الاعتقاد عند الطفل بأنّ المجتمع لن يحميه بل تحميه أسرته ولهذا أصبح لا يشعر بالأمان عند الابتعاد عنها والجدول رقم (٢٤) يوضح هذا الأمر.

الجدول رقم (٢٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا

هل تتعرض للسخرية أو النقد اللاذع من قبل الأهل	التكرار	%
نعم	46	11.5
لا	298	74.5
أحياناً	56	14
المجموع	400	100

يعدّ الإهمال شكلاً من أشكال سوء المعاملة ، وقد يظهر بصور عديدة ، كالتقليل من شأن الطفل وعدم الانتباه إليه ، أو عدم الاهتمام بمشاعره عبر السخرية منه وتوجيه النقد اللاذع له ، مما يجعله يشعر بالتهميش وعدم التقدير، وقد يوصله ذلك إلى الإحباط، فيتعود إخفاء مشاعره ليتجنب التعرض لمزيد من الاستهزاء ، وإنّ سبب ذلك هو البيئة غير الطبيعية التي أوجدها المحتل ، وجعلها مرتعاً للأخطاء والانحرافات ، مما أربك الأسرة وأخلّ بدورها التنشيئي ، إذ أجاب (١١,٥٠%) من أفراد العينة بأنهم يتعرضون للسخرية والنقد اللاذع من قبل الأهل بشكل دائم في حين إن(٧٤,٥%) لا يتعرضون لذلك والجدول رقم (٢٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أو لا

إن كان الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية	التكرار	%
نعم	307	76.7
لا	37	9.3
أحياناً	56	14
المجموع	400	100

وعن الآثار التي يتركها وجود الاحتلال على سمات الأطفال تم سؤال أفراد العينة عما إذا كانوا يعتقدون أن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية ، وقد أجاب (٧٦,٧%) منهم أنه يؤدي إلى ذلك بدرجة كبيرة ، في حين إن (١٤%) أجابوا بأنه أحياناً يؤدي إلى ذلك ، مقابل (٩,٣%) أوضحوا انه لا يؤدي إلى ذلك وسبب ذلك أنّه في ظروف الاحتلال وإفرازاته بفقد الأطفال ركنين أساسيين من أركان التنشئة الثلاثة وهما المنشئ والبيئة ، فالأب على الأغلب غائب والأم مشغولة بالعمل خارج المنزل لتدبير أمور الأسرة ، وفي الوقت نفسه الوقت يسيطر عليها الحزن والخوف والقلق والكآبة لأسباب عديدة ، كما أنّ البيئة مليئة بالسلبيات والعوامل التي تحرف الطفل عن التنشئة السليمة ، أمام ذلك أصبح الطفل يكتسب ما يشاء دون مقوّم أو منقي لسلوكه فتكثر فيها السلبيات ، والجدول رقم (٢٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم

إن كان الرعب من العمليات القتالية سبباً لهروب الأطفال من أسرهم	التكرار	%
نعم	300	75
لا	100	25
المجموع	400	100

وفي الموضوع ذاته يترك وجود الاحتلال أثره في هروب بعض الأطفال من منازلهم وتركهم لأسرهم ، فقد أشار أكثر من نصف أفراد العينة إلى أنهم يعتقدون أن الرعب والخوف من العمليات القتالية للاحتلال يولد لدى البعض دافعاً للهروب من أسرهم سواء إلى مناطق داخل أو خارج العراق لاعتقادهم أنّهم وأسرهم سيتعرضون إلى خطر الموت ، فيبتعدون عن مصدر الخطر ، لكنهم ربما يتعرضون لخطر أشد وقد أيد هذا الأثر بنسبة (٧٥%) من العينة، في حين أشار (٢٥%) منهم إلى أنه لا يشكل سبباً لهروب الأطفال من أسرهم والجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض

هل تعتقد أن الاحتلال سبب سوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض	التكرار	%
نعم	240	60
لا	49	12.25
أحيانا	111	27.75
المجموع	400	100

إن حالة الخوف والقلق التي يحياها الأطفال في ظل وجود الاحتلال قد تولد العنف لدى بعضهم بسبب عدم القدرة على التكيف الاجتماعي وفقدان الأمن والطمأنينة والاستقرار والسلامة عند الأطفال وقد تتسبب في إفساد العلاقات فيما بينهم حيث بين(٨٧,٧٥%) من أفراد العينة أن وجود الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض سواء من أشار إلى أنه سبب رئيسي أو من أشار إلى أنه في بعض الأحيان يكون سبباً لذلك، مقابل(١٢,٢٥ %) أشاروا إلى أنه لا يسبب ذلك، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٢٨).

الجدول رقم (٢٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال أدى إلى تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي لديهم ولدى أصدقائهم تجاه مجتمعهم

هل تعتقد أن الاحتلال أدى إلى تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي لديك ولدى أصدقائك تجاه مجتمعكم	التكرار	%
نعم	297	74.25
لا	103	25.25
المجموع	400	100

إن وجود سلطة احتلال وهي تسيطر على مقدرات البلد وأرضه غالباً ما يعزز الوعي الاجتماعي والسياسي لدى الأفراد تجاه مجتمعهم، إذْ يستثير الفرد ليكون على وعي دائم بما يجري حوله من أحداث ، إذ يرى أنّ المحتل يتحكم بكل مقدراته وحتى بحياته ، فيستنهض ذلك وعيه ، وقد أشار (٧٤,٢٥%) من أفراد العينة إلى أنهم يعتقدون أن الاحتلال أدى إلى تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي لديهم ولدى أصدقائهم تجاه مجتمعهم، مقابل(٢٥,٢٥%) منهم أشاروا إلى عكس ذلك والجدول رقم (٢٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣٠)

توزع أفراد العينة حسب اعتقادهم إذا ما كان الاحتلال قد أدى للتقارب واللحمة بين أبناء المجتمع

التماسك والتقارب	التكرار	%
نعم	126	31.5
لا	274	86.5
المجموع	400	100

وانطلاقاً من كون العدوان يعمق الوعي الاجتماعي والسياسي لدى الأفراد تجاه مجتمعاتهم وشعوبهم وبالوقت ذاته غالباً ما يزيد في اللحمة الوطنية بين أفراد الشعب الواحد لمواجهة ذلك العدوان وبالمقابل فإنّه حالما يضع المحتل أقدامه على أرض تلك البلاد يسعى لشق الصفوف وبثّ الفرقة بين أبنائه انطلاقاً من قاعدته الشهيرة "فرّق تَسُدْ" لذلك كانت نتائج هذا البحث تشير إلى أنّ (٣١,٥%) من أفراد العينة فقط أشاروا إلى أنه يعزز اللُحمة ، في حين أشار(٨٦,٥%) منهم إلى أنه لا يعزز ذلك ، ولعل ذلك مرده غموض أهداف الاحتلال وأسبابه ، فبعضهم يعدّه احتلالاً ، وآخرون يعدونه تحريراً من نظام جائر وفريق ثالث يعدّه تخليصاً من حالة اضطهاد للأغلبية من قبل الأقلية ، مما أدى إلى انقسام المجتمع إلى مؤيد

ومقاوم ، كما انقسمت دول الإقليم المجاور ولمآرب ثأرية إلى مناصر إلى فئة من فئات المجتمع وآخر معادٍ لها ، وقامت بالتدخل غير المباشر وأحياناً حتى مباشرة بواسطة مخابراتها أو عملائها للمناصرة أو المعاداة مما أضرم نار الصراع بين أبناء البلد الواحد ، أضف إلى ذلك وقف المحتل مشجعاً ومساهماً في نصرة فئة ضد أخرى مما جعل الفئة المستهدفة تعدّ من يناصر المحتل عدواً لها فتحاربه مثلما تحارب المحتل ، كما أنّ إيقاظ التراكم البعيد من عدم توافق الأفكار العقيدية أدّى إلى تنافر العواطف ، وهذه أدت إلى تنافر الأعمال والسلوكيات فاشتعل نار الاقتتال بين فئات المجتمع الواحد ، وهذا محتمل الحدوث في المجتمعات المتعددة الثقافات إذ تكون متماسكة ومؤتلفة عندما يكون نظامها السياسي والاقتصادي قوياً لكنها تنهار وتتصارع عندما تضعف تلك الأنظمة، والجدول رقم (٣٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣١)

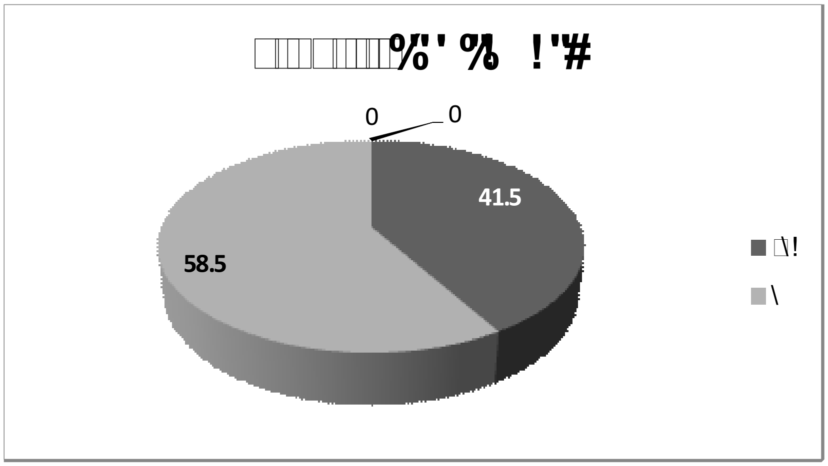
توزع أفراد العينة حسب مدى إصابتهم بالذعر والهلع

حالة الذعر والهلع	التكرار	%
نعم	316	79
لا	23	5.75
أحيانا	61	15.25
المجموع	400	100

إن ممارسات الاحتلال المتمثلة بغض النظر عن الاقتتال الداخلي والممارسات العدوانية بين أفراد المجتمع وأعمال القتل ورمي الجثث في الشوارع يولد حالة من الهلع والذعر بين الأفراد إذْ يصبح الموت شائعاً وتصبح مشاهد الجثث والدماء من صلب الحياة اليومية ، مما يولد حالة الذعر ، وقد بين(٧٩%) من أفراد العينة أنهم أصيبوا بحالة من الذعر والهلع بسبب ما يشاهدونه من ممارسات، في حين أشار (١٥,٢٥) منهم إلى أنهم يصابون بتلك الحالة من حين لآخر، مقابل (٥,٧٥%) بينوا أنهم لم يصابوا بها والجدول رقم (٣١) يوضح ذلك.

الشكل رقم (٤)

توزع أفراد العينة حسب تعرض أسرهم للتهجير



لقد تعرضت كثير من الأسر العراقية للتهجير مما أثر على أفرادها تأثيراً مباشراً ، اقتصادياً ، ونفسياً وعلمياً وفكرياً وقد أفاد (٤١,٥%) من أفراد العينة بأن أسرهم تعرضت للتهجير ، وإنّ أقسى ما يعانيه الطفل خلال التهجير هو مفارقته للبيئة التي تعوّد أن يلعب ويلهو بها مع أقرانه ، فالتهجير يشعره بفقدان الأمن والطمأنينة وتتعقد نفسيته وتسيطر عليه الكوابيس ويميل إلى الخمول في حين أجاب (٥٨,٥%) بأن أسرهم لم تتعرض لأي تهجير ، والشكل رقم (٤) يوضح ذلك.

٤ ـ تحليل آثار الاحتلال على عمليات التنشئة الاجتماعية وعمل مؤسساتها:

يعرف الكثيرون ما يسببه الاحتلال من إعاقة للحركة والتجول بحرية تامة إذ يحد من ذلك كثيراً ، وهو ما قد يترتب عليه عرقلة وصول الأفراد لأماكن عملهم ولتلبية حاجاتهم وخاصة في عرقلة وصول التلاميذ لمدارسهم ، وهذا يصيب المجتمع بالشلل الجزئي ، ممّا يعرقل حركة المجتمع ونموّه ، وتقدّمه نحو الأمام ، وهو ما سيظهره الجدول الآتي.

الجدول رقم (٣٢)

توزع أفراد العينة حسب مدى عرقلة الاحتلال وصولهم لمدارسهم

عرقلة الوصول إلى المدرسة	التكرار	%
نعم	185	46.25
لا	48	12
أحيانا	167	41.75
المجموع	400	100

من خلال تحليل البيانات أفاد (٤٦,٢٥%) من أفراد العينة بأن الاحتلال يعرقل وصولهم لمدارسهم بشكل كبير ، و(٤١,٧٥%) بينوا أنه يعرقل وصولهم لمدارسهم من حين لآخر ، وإنّ حرمان الطفل من الوصول إلى المدرسة يعني حرمانه من إحدى أهم مؤسسات التنشئة ، فيفقد البناء التربوي الإنساني والمعرفي ويتعثر تأهيله الحياة العامّة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، ولا يتنشأ تنشئة سليمة متكاملة وقد أفاد (١٢%) من أفراد العينة بعكس ذلك، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣٢).

الجدول رقم (٣٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة

إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة	التكرار	%
نعم	127	31.75
لا	177	44.25
أحيانا	96	24
المجموع	400	100

وقد يكون تعذر وصول التلاميذ للمدرسة عاملاً يدفع البعض لترك الدراسة حيث أفاد (٣١,٧٥ %) من أفراد العينة بأنهم يفكرون بترك المدرسة بسبب الخوف من جنود الاحتلال عند ذهابهم وعودتهم للمدرسة، في حين أفاد (٢٤%) منهم بأنهم أحياناً يفكرون بذلك لما يلاقونه من صعوبات، في مقابل (٤٤,٢٥%) منهم بينوا أنهم لم يفكروا بترك المدرسة على الرغم من وجود تلك الصعوبات ، ومهما تكن نسبة الذين فكروا بترك المدرسة فهي تعني جانباً من آثار الاحتلال في التخريب التربوي التنشيئي الذي انعكاساته السلوك الانحرافي على الأغلب ، وفي أعلاه الجدول رقم (٣٣) الذي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس

إن كان الاحتلال سبب في عدم قدرة التلاميذ على المذاكرة والدراسة	التكرار	%
نعم	178	44.5
لا	65	16.25
أحيانا	157	39.25
المجموع	400	100

لعل مرد تفكير بعض الأطفال بترك المدرسة هو أيضاً كون ممارسات الاحتلال في المداهمات والعمليات العسكرية تفقد الجو الأسري للتلاميذ وهدوءه واستقراره اللازمين للدراسة ومراجعة الدروس بالبيت مما يعيق إمكانية الدراسة ، وإنّ ذلك ينعكس على الطفل من اتجاهين الأول هو الخوف من فعاليات المحتل والثاني هو الشعور بالذنب من عدم إنجاز واجباته البيتية واحتمال محاسبته من قبل المعلم أو لأثرها على تدني مستواه الدراسي ، وهذا ما أكده (٤٤,٥%) من أفراد العينة ، كما أشار (٣٩,٢٥%) منهم إلى أن ذلك يعيقهم أحياناً ، مقابل (١٦,٢٥%) لا يعيقهم ذلك ، والجدول رقم (٣٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣٥)

توزع أفراد العينة حسب الخوف داخل الحرم المدرسي

الخوف داخل الحرم	التكرار	%
نعم	153	38.25
لا	101	25.25
أحيانا	146	36.5
المجموع	400	100

من الملاحظ أن كان أفراد العينة يشعرون بالخوف خلال تواجدهم في المدرسة إذْ أفاد (٣٨,٣%) منم أنهم يشعرون بذلك وأجاب (٣٦,٥%) منهم بأنهم يشعرون بالخوف في بعض الأحيان ، في حين لم يشعر بذلك (٢٥,٥%) من أفراد العينة ، إنّ الشعور بالخوف داخل المدرسة يؤدي إلى عدم فهم الطالب للدرس وبالتالي يتدنى مستواه الدراسي وتسيطر عليه حالة شعور بالتقصير فتتأثر نفسيته وتتخلخل تنشئته والجدول رقم (٣٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣٦)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا

أثرّ الاحتلال سلباً على العملية التعليمية	التكرار	%
نعم	347	86.75
لا	53	13.25
المجموع	400	100

عند استطلاع رأي أفراد العينة عما إذا كان الاحتلال قد أثر سلباً على العملية التعليمية ، وكان من المنطقي أن تأتي نسبة كبيرة من الآراء مؤيدة لما يتركه وجود الاحتلال من آثار سلبية على التعليم، فقد أثر على عمل مؤسسات التعليم كما أنّ الكثير من الأبنية المدرسية استخدمت كمواقع عسكرية وارتبكت مواظبة الطلاب والمعلمين لأسباب متنوعة إذْ أفاد (٨٦,٧٥%) من العينة بذلك ، في مقابل(١٣,٢٥%) رأوا بعكس ذلك ، وفي أعلاه الجدول رقم (٣٦) الذي يبين ذلك.

الجدول رقم (٣٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لمنع قوات الاحتلال لهم من الذهاب للمساجد

هل منعتك قوات الاحتلال من الذهاب إلى المساجد	التكرار	%
نعم	102	25.5
لا	121	30.25
أحيانا	177	44.25
المجموع	400	100

لا تتوقف الآثار السلبية التي تنجم عن الاحتلال على التعليم والأسر ، بل تتعدّى ذلك إلى المعتقدات الدينية والواجبات التي تترتب عن تلك المعتقدات ، فكثيراً ما تعيق قوات الاحتلال الوصول إلى أماكن العبادة في أغلب الأحيان ، فلدى سؤال أفراد العينة عما إذا كان الاحتلال يمنعهم من الذهاب إلى أماكن عبادتهم (المساجد) لأداء واجباتهم الدينية أجاب (٢٥,٥%) منهم بنعم و (٣٠,٢٥%) أجابوا بلا ، و (٤٤,٢٥%) أجابوا بأبها تعيقهم أحياناً ، وهذا يحدث خللاً تنشيئياً عند الطفل لأنّ حاجته للتنشئة الدينية لا تقل أهمية عن حاجته للتنشئة السلوكية ، ويلاحظ من الجدولين (٣٦و ٣٧) أنّ المحتل يسعى لإرباك العملية التنشيئية ، فهو يعرقل التعلم من جهة ، ويعرقل التنشئة الدينية من جهة ثانية والجدول رقم (٣٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣٨)

توزع أفراد العينة على وفق تأثير غياب الأب على تنشئة الأطفال

أثر غياب الأب	التكرار	%
نعم	373	93.25
لا	27	6.75
المجموع	400	100

تعاني العديد من الأسر في العراق من فقدان الأب نتيجة ظروف الحرب سواء استشهاده أو اعتقاله أو فقدانه مما يترتب عليه تأثير في عملية تنشئة الأطفال ، وهو ما أكده غالبية أفراد العينة ، إذْ أفاد (٩٣,٢٥%) منهم بأن غياب الأب يؤثر على طبيعة التربية والتنشئة الاجتماعية مقابل (٦,٧٥%)

صرّحوا عكس ذلك ، فلا يمكن لأحد أن يعوض عن الدور التنشيئي للأب مهما كانت صلة قرابته بالطفل ، لأنّ علاقة الأب التنشيئية بأبنائه علاقة عاطفية ونفسية ، إذْ إنّ عملية التوحد بين الأبناء الذكور وأبيهم تكون مفقودة إذ لا يمتص الطفل قيم الأب ولا يحصل للطفل إدراك لأبيه ، كما تكون تنشئة الأبناء بأجواء حزينة وكئيبة وتتوتر العلاقات بين الأطفال والأم مما يؤثر سلباً باستجابة الأطفال لأمهم ، كما أنّ أداء الأم لدورين بآن واحد وعدم مهارتها بأداء دور الأب يؤدي إلى اضطراب وعدم كفاءة العملية التنشيئية والجدول رقم (٣٨) يبيّن ذلك.

الجدول رقم (٣٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا

هل الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب	التكرار	%
نعم	212	53
لا	73	18.25
أحيانا	115	28.75
المجموع	400	100

أفاد أكثر من نصف أفراد العينة (٥٣%) بأنهم انقطعوا عن اللعب مع أصدقائهم في المناطق التي يسكنونها نتيجة الخوف من قوات الاحتلال، وأكد أيضاً (٢٨,٧٥%) منهم بأنهم ينقطعون أحياناً عن اللعب مع أصدقائهم للسبب نفسه ، في حين أفاد (١٨,٢٥%) منهم بعكس ذلك ، إنّ انقطاع الطفل عن اللعب يحرمه من دور مهم في العملية التنشيئية ، وهو دور اللعب مع الأقران إذ يتعلم الطفل فيها معظم الأدوار الاجتماعية التي سيؤديها بالمجتمع عندما يكبر ، والجدول رقم (٣٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤٠)

توزع أفراد العينة على وفق تأثير الوضع الاقتصادي لأسرهم بعد الاحتلال سلباً على تنشئتهم

سلبية الوضع الاقتصادي	التكرار	%
نعم	208	52
لا	192	48
المجموع	400	100

من المعروف أن ظروف البلد تحت الاحتلال تتغير وخاصة من النواحي الاقتصادية ، إذ تتردى الأوضاع بسبب تعطل المصالح وتوقف عمل الكثيرين ، ولابد أن يترك ذلك تأثيره السلبي على تنشئة الأطفال من حيث صعوبة تأمين احتياجاتهم ، وقد بين (٥٢%) من أفراد العينة أن الوضع الاقتصادي لأسرتهم بعد الاحتلال أثر سلباً في تنشئتهم في حين نفى (٤٨%) منهم ذلك ، والمعروف أنّ الوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر على تنشئة أبنائها بجوانب عديدة وربما لا ينال الطفل نصيبه من التعليم بسببها ، أو قد ينخرط في سوق العمل مبكراً فتنحرف تنشئته وسلوكه ، أو ربما يستغل من قبل المنحرفين ويقحم بأعمال سيئة قد تجره للجنوح ، والجدول رقم (٤٠) يبين ذلك.

٥- تحليل آثار الاحتلال على السلوك القيمي للفرد

الجدول رقم (٤١)

توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم

كيف تحصل على حقك؟	التكرار	%
بالقانون	228	57
بالقوة	77	19.25
عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	46	11.5
عن طريق رجال الدين	14	3.5
وسائل أخرى	35	8.75
المجموع	400	100

يترك وجود الاحتلال تأثيره في سلوكيات الأفراد وقيمهم ، فعلى صعيد العلاقات تم سؤال أفراد العينة عن كيفية حصولهم على حقهم ، فأشار (١٩,٢٥%) منهم أنهم يحصلون عليه عبر استخدام القوة، في حين أن (٥٧%) يحصلون عليه عبر القانون ، وقد أفاد (١١,٥%) منهم بأنّهم يلجؤون للوجهاء الاجتماعيين وتوزعت النسب الباقية بين رجال الدين ووسائل أخرى ويرى الباحث أنّ عدم لجوء حوالي (٤٣%) من العينة إلى القانون تعني عدم اعترافهم بالقانون ، وهذه نسبه عالية وسبب ذلك يعود إلى أنّ حالة الفوضى غير المنضبطة التي حدثت في البلاد بعد الاحتلال ولدت شعور لدى بعض الناس أنّ الرجوع للقانون بات غير ذي جدوى وأنّ القوة هي الأجدى بتحصيل الحقوق ، ويوضح الجدول رقم (٤١) ذلك.

الجدول رقم (٤٢)

توزع أفراد العينة حسب مدى تأييدهم لأعمال التهجير التي شجعها الاحتلال

هل تؤيد أعمال التهجير؟	التكرار	%
نعم	57	14.25
لا	343	85.75
المجموع	400	100

لقد شجع الاحتلال أعمال العنف ، مما أدّى إلى تهجير كثير من العوائل العراقية من مناطق سكناها إلى مناطق أخرى ، إذْ أفاد (١٤,٢٥%) من أفراد العينة بأنهم يؤيدون مثل هذه الأعمال إذا ما قورنت بالمثل بين الفئات المتصارعة في العراق ، في حين اتضح أن النسبة الغالبة والأكبر لم تؤيد ذلك وهي (٨٥,٧٥%) وتفسير ذلك ، كما يراه الباحث أن من يؤيد أعمال العنف والتهجير على الرغم من قلة من أيده ، فهم الذين بلغ أثر للاحتلال نفسياً عليهم مبلغاً عميقاً أو ربما تعرضوا فعلاً لذلك ، ولهذا السبب يميلون لردود فعل مماثلة انطلاقاً من رد فعل انتقامي ، ومهما بلغ الأمر فهو سلوك انحرافي غير سليم ، والجدول رقم (٤٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا

هل تحترم حقوق الآخرين.؟	التكرار	%
نعم	375	93.75
لا	25	6.25
المجموع	400	100

أما عن احترام حقوق الآخرين في الحياة والمعتقد والثقافة والرأي فقد بين (٩٣,٧٥%) من عينة الدراسة أنهم يحترمون ذلك وينبذون كل أشكال التفرقة التي أوجدها الاحتلال، وفي المقابل فإن نسبة ضئيلة منهم (٦,٢٥%) لم يحترموا ذلك ، إنّ ما يوضحه الجدول رقم (٤٣) يدل على أنّ حالة التنازع التي حدثت بالمجتمع العراقي هي حالة طارئة وليست هي الحالة الطبيعية لثقافة هذا المجتمع ، إنما خلقتها ظروف الاحتلال وإفرازاته ، والجدول رقم (٤٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع

هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها؟	التكرار	%
نعم	326	81.5
لا	25	6.25
أحيانا	49	12.25
المجموع	400	100

وعن القيم التي يتمتع بها المجتمع العراقي ومقدار تمسكهم بها ، تم سؤال أفراد العينة إن كانوا يتمسكون بها وبتلك المعايير التي اكتسبوها مهما وقع عليهم من ضغوط ، فقد بين (٨١,٥%) منهم أنهم يتمسكون بها في حين أفاد (١٢,٢٥%) بأنهم في بعض الأحيان يلتزمون بها ، على حين أن (٦,٢٥%) أجابوا أنّهم لا يلتزمون ولا يتمسكون بها مطلقاً ، وهذا أيضاً يترابط مع نتائج الجدول (٤٣) ، فإنّ حالة التخلي عن القيم التي حدثت لا تعني أنّ ثقافة المجتمع العراقي تفتقد للتمسك بهذه السّمة وإنما هي دليل على أنها حالة طارئة ، وإنّ نسبة التصويت العالية للتمسك بها دليل إيجابي واضح حول ذلك ويبين الجدول رقم (٤٤) هذه النتائج.

وعن التغيرات التي أصابت عملية التنشئة الاجتماعية لأطفال العراق بعد الاحتلال تعددت الآراء، وتنوعت التوجيهات ولكنها في مجملها تمحورت حول فقدان الاستقرار، وضعف العلاقات الاجتماعية بين أفراد العينة، وبروز ظواهر حب الذات والأنانية، وعدم الاهتمام بالمصلحة العامة.

رابعاً: ☜استعراض تساؤلات الدراسة

في هذا المبحث تناولنا الآثار التي يحدثها وجود الاحتلال على التنشئة الاجتماعية للأطفال وعلى السلوك القيمي لهم بفعل ارتباطه أو تأثره بعدة متغيرات وهي"متغير الجنس، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي، والبيئة والسكان "ريف أو مدينة" ، والحالة الاقتصادية الطبقية" باستخدام قانون (كاي٢) **chi squar** والذي يعطي الدليل على كفاءة التوزيع بالاعتماد على فكرة القيم الظاهرة والقيم المتوقعة، إضافة إلى استخدامه في اختبار الفرضيات أو التساؤلات ، وذلك للوقوف على العوامل التي تلعبها كل من تلك المتغيرات في مدى تأثر الأفراد بالاحتلال ، وإنّ قيم ***درجة كاي٢*** بالجداول اللاحقة تعني كفاءة التوزيع كما أشرنا سابقاً ، ***ودرجة الحرية*** تعني القيمة التي يتم بموجبها إيجاد القيم الحرجة الجدولية التي من خلالها نقارن القيم المحسوبة لمعرفة معنوياتها ، أما ***مستوى الدلالة*** فيعني درجة الثقة التي تؤخذ عند القيمة الحرجة للمقارنة والتي تعني مدى الثقة بالقيمة المحسوبة من حيث نسبة الخطأ فيها مقارنة بالقيمة الجدولية ، أما ***معامل التوافق*** فهو تعريف للعلاقة بين ظاهرتين تتكون كل ظاهرة من أكثر من قسمين ، (١) وللمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى ملاحق الجداول المرفقة بنهاية الدراسة.

١ - متغير الجنس:

لقد بدا من الواضح أن تأثير ممارسات الاحتلال وإعاقته لسير الحياة الطبيعية للسكان هو تأثير عام يشمل كلا الجنسين ، لأن الاحتلال في عملياته لا يستثني ذكراً أو أنثى ، وعليه جاءت معظم آراء أفراد العيّنة متقاربة وفقاً لمتغيّر الجنس من حيث رأيهم بتأثير الاحتلال على عمليات التنشئة الاجتماعية أو على السلوك القيمي للأفراد ، وهنا سنتناول ذلك بالتفصيل عبر توضيح طبيعة تلك العلاقة إن وجدت أم لم توجد وفقاً لمتغير الجنس وكما ستوضح ذلك الجداول اللاحقة.

---

(١) إبراهيم: قاسم خليل، وألفت عيسى وطفي – طرائق البحث العلمي في التربية البدنية – مديرية المطبوعات – جامعة تشرين سورية – ٢٠١٢م ص١٥٢.

الجدول رقم (٤٥)

توزع أفراد العينة حسب كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا والجنس (%)

الجنس / ظهور الحزن	ذكور	إناث	المجموع
نعم	87.1	93.2	89.8
لا	12.9	6.8	10.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
4.024	1	0.045	- 0.100

تبين باستخدام اختبار كاي٢ وجود علاقة دالة إحصائياً بين كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال والجنس، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٥) وعند درجة الحرية (١) ، وهذه العلاقة ضعيفة الشدة، إذ بلغ مستوى التوافق (٠,١٠٠) ، حيث يتبين من الجدول السابق أن نسب ظهور الحزن عند كل من الإناث والذكور لم تكن متباينة إلى حد بعيد ، فقد أشار (٨٧,١%) من الذكور بنعم وأشار (٩٣,٢%) من الإناث بنعم أيضاً ، ولعل مرد ذلك إلى كون ما يترتب عن وجود الاحتلال من ممارسات قمعية وانتهاكات لحقوق البشرية تطال كلا الجنسين بشكل متساوٍ وخاصة من الناحية النفسية المعنوية وهذا ما يبرر ظهور الحزن عند كلا الجنسين بنسب ليست كبيرة التباين ، لكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الاختلاف البسيط الذي ظهر بالنتائج هو الحالة الطبيعية إذ إن مستوى المخاوف والقلق والاكتئاب تظهر عند الإناث أكثر من الذكور.

الجدول رقم (٤٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا والجنس (%)

الجنس / الرغبة بالانعزال	ذكور	إناث	المجموع
نعم	15.6	21	18
لا	32.6	29.5	31.3
أحياناً	51.8	49.4	50.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
1.995	2	0.369	

وعن العلاقة بين الرغبة بالانعزال وعدم الاختلاط والجنس ذكوراً وإناثاً ، فقد تبين عبر اختبار كاي٢ عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٣٦٩) وقد أتت النسب متقاربة بين الذكور والإناث لأفراد العينة كما يبين الجدول السابق رقم (٤٦) ، ففي مقابل (٥١,٨%) من الذكور أفادوا بأنهم يرغبون بالانعزال من حين لآخر ، فإن (٤٩,٤%) من الإناث أشرنّ إلى ذلك، في حين بيّن (٣٢,٦%) من الذكور أنهم لا يشعرون بتلك الرغبة مطلقاً وإن (٢٩,٥%) من الإناث أشرن إلى ذلك ، وأيضاً إن هذا التقارب بالنسب هو أمر منطقي في ظل ما تفرضه ممارسات الاحتلال من قمع ينعكس سلباً على الفرد سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً.

الجدول رقم (٤٧)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء والجنس (%)

الجنس / هل تراودك فكرة الانتقام من بعض الزملاء	ذكور	إناث	المجموع
نعم	10.3	3.4	7.3
لا	74.6	83	78.3
أحياناً	15.6	13.6	14.5
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
7.446	2	0.024	0.136

ولمعرفة العلاقة بين الجنس وإن راودت أفراد العينة فكرة الانتقام من بعض زملائهم ، بينت النتائج عبر اختبار كاي٢ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وذلك عند مستوى دلالة(٠,٠٢٤)، وهي علاقة ضعيفة الشدة ، إذ بلغت نسبة معامل التوافق (٠,١٣٦) ، وبالنظر للجدول السابق رقم (٤٧) يتبين أنه في مقابل (١٥,٦%) من الذكور ممن راودتهم فكرة الانتقام من بعض الزملاء من حين لآخر فإن (١٣,٦%) من الإناث راودتهم ذات الفكرة أيضاً من حين لآخر، وفي مقابل ٧٤,٦% من الذكور من نفوا هذا الأمر فإن ٨٣% من الإناث نفوا ذلك أيضاً ، وتفسير ذلك أنّ الذكور أكثر عدوانية من الإناث في غالبية الحضارات الإنسانية سواء عدوان لفظي أو جسمي.

الجدول رقم (٤٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا والجنس (%)

الجنس / هل تتعرض للسخرية من قبل الأهل	ذكور	إناث	المجموع
نعم	11.6	11.4	11.5
لا	75.4	73.3	74.5
أحياناً	12.9	15.3	14
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.470	2	0.791	

وعند التساؤل عما إذا كان أي من أفراد العينة يتعرضون للسخرية أو النقد اللاذع من قبل الأهل وفقاً لجنسهم ، أتت النسب متقاربة بين كل من الذكور والإناث إذ بين كل من الطرفين أنهم يتعرضون للسخرية والنقد دوماً فكانت نسبة الإناث (١١,٤%) ونسبة الذكور (١١,٦%)، أمّا الذين يتعرضون للسخرية من حين لآخر فكانت نسبة الإناث (١٥,٣%) والذكور (١٢,٩%)، أما من أجابوا بأنهم لا يتعرضون مطلقاً للسخرية أو النقد اللاذع من قبل أهلهم فأتت النسب متقاربة أيضاً (إناث ٧٣,٣%، ذكور ٧٥,٤%) وعليه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كون أفراد العينة يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا عند كلا الجنسين ، وهذا من دلائل تحلي الأبوين بثقافة تنشيئية عصرية وسليمة مبنية على أسس علمية ودرجة وعي عالية وهو من السمات الإيجابية لعملية التنشئة الأسرية بعدم تفرقة الوالدين في تنشئتهم لأبنائهم على أساس الجنس.

الجدول رقم (٤٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أولا والجنس (%)

الجنس / إن جعل الاحتلال الأطفال يتسمون بسمات سلبية	ذكور	إناث	المجموع
نعم	76.3	77.3	76.8
لا	10.3	8	9.3
أحياناً	13.4	14.8	14
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.715	2	0.699	

وفي العلاقة بين مدى اعتقاد أفراد العينة بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أم لا والجنس تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ذلك والجنس ، إذْ أتت النسب متقاربة بين كلا الجنسين فكان (٧٧,٣%) من الذكور يعتقدون أن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية كالغش والسرقة وغير ذلك وكان (٧٦,٣%) من الإناث يعتقدون الاعتقاد نفسه ، وكذلك الأمر عند من يعتقدون أنه يسبب ذلك من حين لآخر (إناث١٤,٨%) ذكور(١٣,٤%) وهذا يعني أنّ السلوك يحدده ويوجهه المؤثر وليس جنس الطفل باستثناء السلوك الجنوسي وهو ما يوضحه الجدول رقم (٤٩).

الجدول رقم (٥٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم والجنس (%)

الجنس / هل الرعب من العمليات القتالية سبباً لهروب الأطفال من أسرهم	ذكور	إناث	المجموع
نعم	73.7	76.7	75
لا	26.3	23.3	25
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.487	1	0.485	

وعند البحث في العلاقة بين الاعتقاد بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبب لهروب بعض الأطفال من أسرهم والجنس ، تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا المتغيرين، حيث تقاربت النسب بين الذكور والإناث فأتت النسب مرتفعة عند كل من الذكور والإناث ممن يعتقدون أن الرعب من الاحتلال كان سبباً في هروب بعض الأطفال من أسرهم سواء في داخل العراق أو خارجه فكانت النسب (إناث ٧٦,٧%، ذكور ٧٣,٧%)، فيما تقاربت النسب عند من نفوا ذلك أيضاً فكانت (إناث ٢٣,٣%، ذكور ٢٦,٣%) إنّ تقارب رأي الإناث والذكور في تقيم هذا الأثر دليل على أنّ وقعه على نفسياتهم متساوٍ ولذلك كان تقييمهم له متساوياً كما يبين الجدول رقم (٥٠).

الجدول رقم (٥١)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض والجنس (%)

الجنس / إن كان الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال ببعض	ذكور	إناث	المجموع
نعم	62.1	57.4	60
لا	9.8	15.3	12.3
أحياناً	28.1	27.3	27.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.835	2	0.242	

ويوضح الجدول السابق وحسب اختبار كاي٢ أن كلا الجنسين من أفراد العينة يعتقدون أن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض والذي ينعكس على سلوكهم وبنسب تجاوزت نصف العينة من الذكور والإناث (٦٢,١% ذكور، ٥٧,٤% إناث) مما يدلل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختبار كاي٢ ، ويصح الاستنتاج نفسه في الجدول (٥٠) هنا أيضاً ، أضف إلى ذلك فإنّ التفاعل بين الأطفال الذي يفضي إلى علاقاتهم ببعضهم يكون موحداً بين الإناث والذكور ، وعليه عندما يكون الأثر واحداً والعلاقات متشابهة يكون انعكاس الأثر متماثلاً على الذكور والإناث.

الجدول رقم (٥٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة والجنس (%)

الجنس / إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
نعم	33.5	29.5	31.8
لا	41.1	48.3	44.3
أحياناً	25.4	22.2	24
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.087	2	0.352	

ولدى الوقوف عند العلاقة بين مدى تفكير أفراد العينة بترك المدرسة بسبب الخوف من جنود الاحتلال عند الذهاب والعودة منها وإليها وفقاً لمتغير الجنس ، تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما حيث تقاربت آراء كل من الذكور والإناث حول الرأي نفسه ، ففي حين رأى ذلك (٣٣.٥%) من الذكور فإن (٢٩.٥%) من الإناث يشاركونهم الرأي ، وكذا الأمر من نفى ذلك الرأي إذْ رأى (٤١.١%) من الذكور أن الاحتلال لم يكن سبباً للتفكير بترك المدرسة مقابل (٤٨.٣%) من الإناث رأين ذلك أيضاً ، وهذا مؤشر أنّه لما كان التفكير بترك المدرسة متشابهاً لدى الجنسين فهذا يعني أنّ آثار تركها ومسبباته كانت متشابهة عليهما ، إذ إنّ المدرسة هي مؤسسة تنشيئية تغرس سلوكاً تربوياً تنشيئياً واحداً لكلا الجنسين.

الجدول رقم (٥٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس والجنس (%)

الجنس / إن كان الاحتلال سبب عدم قدرة التلاميذ على الدراسة	ذكور	إناث	المجموع
نعم	43.8	45.5	44.5
لا	17.9	14.2	16.3
أحياناً	38.4	40.3	39.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.969	2	0.616	

ولم يختلف الأمر حول الموضوع نفسه فيما يتعلق بتأثير الاحتلال على مراجعة الطلاب لدروسهم ومذاكرتهم عند كلا الجنسين فقد أشار (٤٣,٨%) من الذكور لذلك، مقابل (٤٥,٥%) من الإناث، وإنّ (٣٨,٤%) من الذكور رأوا أنه يؤثر أحياناً مقابل (٤٠,٣%) من الإناث، في حين إن (١٧,٩%) من الذكور و(١٤,٢%) من الإناث نفوا ذلك. وعليه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا المتغيرين، ويرى الباحث أنّ النظرة التقيمية للتعليم هي نظرة موحدة من قبل كلا الجنسين إذ يقيمانها بأنها الإطار للعملية التنشيئية ، فإذا كان الأثر عليها بسبب الاحتلال واحداً تكون نتائج تأثرها موحدة من وجهة نظر الجنسين.

الجدول رقم (٥٤)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا والجنس (%)

الجنس / إن أثر الاحتلال سلباً على العملية التعليمية	ذكور	إناث	المجموع
نعم	84.4	89.8	86.8
لا	15.6	10.2	13.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.498	1	0.114	

كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى اعتقاد أفراد العينة بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا ومتغير الجنس ، حيث يلاحظ أن الذكور والإناث متقاربون باعتقادهم بتأثير الاحتلال السلبي على العملية التعليمية سواء بالنفي أو الإيجاب إذْ أفاد (٨٤,٤% ذكور و٨٩,٨% إناث) بأنه قد أثر سلباً ، في حين أجاب (١٥,٦% ذكور ، ١٠,٢ % إناث) بالنفي وبأنه لم يؤثر ، ومرد ذلك التقارب لكون كلا الجنسين خاضعين لتغيرات العملية التربوية بنفس السوية ، وبالتالي يكون تقييمها للأثر عليها متشابهاً من قبل كلا الجنسين وهو ما يوضحه الجدول رقم (٥٤).

الجدول رقم (٥٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا والجنس (%)

الجنس / إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب	ذكور	إناث	المجموع
نعم	51.3	55.1	53
لا	18.8	17.6	18.3
أحياناً	29.9	27.3	28.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.573	2	0.751	

أما عن تأثير الاحتلال على ممارسة الطفل لإحدى احتياجاته الأساسية في النمو السليم ، وهي اللعب الذي يعزز عملية التنشئة الاجتماعية السليمة للطفل ويكسبه مهارات جديدة ، فقد بينت الدراسة أن نسبة كبيرة من أفراد العينة ذكوراً وإناثاً رأوا أن الاحتلال كان سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب سواء بشكل دائم أم من حين لآخر ، وأتت تلك النسب متقاربة فلم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كون الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب والجنس ، وتفسير تشابه تقيم كلا الجنسين لدور مؤسسات التنشئة لأنّ كلاهما يتماثلان في الدور فيها أينما كان مركزهما الاجتماعي ، وعلى هذا الأساس كان تقيمهم لحرمان الطفل من اللعب متشابهاً والجدول رقم (٥٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥٦)

توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم والجنس (%)

الجنس / كيف تحصل على حقك	ذكور	إناث	المجموع
بالقانون	56.7	57.4	57
بالقوة	23.2	14.2	19.3
عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	9.8	13.6	11.5
عن طريق رجال الدين	3.1	4	3.5
عبر وسائل أخرى	7.1	10.8	8.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
7.119	4	0.130	

وعند محاولة إيجاد العلاقة بين كيفية حصول الفرد على حقه وإن كانت تختلف أم لا بين الذكور والإناث تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ، إذْ أكد أكثر من نصف أفراد العينة إذْ بلغت نسبتهم (ذكورا ٥٦,٧% و إناث ٥٧,٤%) أنهم يحصلون عل حقهم عن طريق القانون ، في حين ذكَرَ ٢٣% من الذكور و١٤,٢% من الإناث أنهم يحصلون عليه عن طريق القوة، وبين (٩,٨%) من الذكور و(١٣,٦%) من الإناث أنهم يحصلون على حقهم عن طريق الوجهاء الاجتماعيين، فيما كانت النسب الباقية متقاربة بين كل من الإناث والذكور بحصولهم على حقوقهم عبر رجال الدين ووسائل أخرى ، وإنّ التشابه في آراء الجنسين مرده إلى تماثل الثقافة القيمية للمجتمع العراقي إناثاً وذكوراً فيما عدا الثقافة الجنوسية.

الجدول رقم (٥٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا والجنس (%)

الجنس / هل تحترم حقوق الآخرين	ذكور	إناث	المجموع
نعم	92.4	95.5	93.8
لا	7.6	4.5	6.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
1.558	1	212	

كما ارتفعت نسب الذكور والإناث بشكل متقارب في احترامهم لحقوق الآخرين ، إذْ بيّن (٩٢,٤%) من الذكور أنهم يحترمون حقوق الآخرين في الحياة والمعتقد والثقافة والرأي ، وكذلك (٩٥,٥%) من الإناث يحترمون تلك الحقوق ، وتقاربت كذلك نسب من أجابوا بأنهم لا يحترمون تلك الحقوق بين الذكور والإناث (٧,٦% ذكور، ٤,٥% إناث) ، مما يدلل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا المتغيرين وينطبق التحليل نفسه في الجدول رقم (٥٦) على بيانات الجدول رقم (٥٧) الذي نحن بصدد تحليله.

الجدول رقم (٥٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا والجنس (%)

الجنس / هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها	ذكور	إناث	المجموع
نعم	79.9	83.5	81.5
لا	7.6	4.5	6.3
أحياناً	12.5	11.9	12.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
1.645	2	0.439	

وفي مجال تمسك أفراد العينة بالقيم والمعايير التي اكتسبوها بفعل تنشئتهم المجتمعية فقد تبين لدى ربطها بمتغير الجنس أنّه لا توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا المتغيرين، إذْ تقاربت نسب كل من الذكور والإناث في مدى تمسكهم بقيم المجتمع ومعاييره ، فقد ذكر (٧٩,٩%) من الذكور تمسكهم بتلك القيم ، وهو ما أفادته (٨٣,٥%) من الإناث أيضاً ، في حين أجاب (١٢,٥%) من الذكور و (١١,٩%) من الإناث بأنّهم يلتزمون بها من حين لآخر في مقابل (٧,٦%) من الذكور و (٤,٥%) من الإناث صرحوا بأنّهم لا يلتزمون بها مطلقاً ، وينطبق التحليل نفسه الذي ذكر بالجدولين (٥٦ و ٥٧) على تحليل بيانات هذا الجدول وهو ما يوضحه الجدول رقم (٥٨).

٢ - فيما يتعلق بمتغير حجم الأسرة:

الجدول رقم (٥٩)

توزع أفراد العينة حسب كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وعلاقته بحجم الأسرة (%)

ظهور الحزن / حجم الأسرة	نعم	لا	المجموع
من ٢ إلى ٣	91.1	8.9	100
من ٤ إلى ٥	87.6	12.4	100
من ٦ إلى ٧	89.2	10.8	100
أكثر من ٨	96.4	3.6	100
المجموع	89.8	10.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
3.714	3	0.294	

يبين الجدول السابق رقم (٥٩) مدى كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن والكآبة لدى أفراد العينة وعلاقته بحجم الأسرة وبنسب كبيرة ومتقاربة إلى حد بعيد ، فقد تبين أن (٩١,١%) ممن أكدوا ذلك بلغ حجم أسرتهم من (٢-٣) أفراد، و(٨٧,٦%) منهم أيضاً كانوا ممن عدد أفراد أسرتهم من (٤-٥) أفراد وفقاً لحجم الأسرة ، حيث تم اعتبار الاحتلال سبباً للحزن والكآبة بين الأفراد في الأسر المختلفة الأعداد ، وعليه وحسب اختبار كاي٢ لم يتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم الأسرة وظهور الحزن بسبب الاحتلال ، مما يدلل على أن أثر الاحتلال يتسبب بظهور الحزن للأفراد بغض النظر عن حجم أسرهم وهذا يؤكد أنّ نتيجة وأثر قسوة المحتل واحدة على الجميع ، ولدى ملاحظة النسب فإن هناك زيادة نسبية كانت عند من أسرهم تتجاوز ٨ أفراد .

الجدول رقم (٦٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا وحسب حجم الأسرة (%)

الرغبة بالانعزال / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	35.6	26.7	37.8	100
من ٤ إلى ٥	17.8	29	53.3	100
من ٦ إلى ٧	14.6	38.5	46.9	100
أكثر من ٨	12.5	25	62.5	100
المجموع	18	31.3	50.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
16.520	6	0.011	0.199	

يتبين من الجدول السابق ومن اختبار كاي٢ وجود علاقة دالة إحصائياً بين رغبة أفراد العينة بالانعزال وحجم أسرهم ، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠١١) ودرجة حرية (٦) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة، حيث نرى أنه تزداد نسبة من يرغبون بالانعزال بين من عدد أسرهم من (٢-٣) أفراد (٣٥,٦%) في مقابل (١٧,٨%) منهم ممن عدد أفرادهم من (٤-٥) أفراد و(١٢,٥%) ممن بينوا أنهم يرغبون بذلك وعدد أفراد أسرهم أكثر من ٨ أفراد ، وتفسير ذلك أنّ الأسر الكبيرة يزداد فيها التفاعل بين الأخوة مع بعضهم ، وتمنحهم أسرهم الأمن من الناحية الاقتصادية والانفعالية وحتى الشخصية ويعيشون كالعصبة ، ولذلك لا يرغبون بالانعزال.

لجدول رقم (٦١)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء وحجم الأسرة (%)

هل تراودك فكرة الانتقام من بعض الزملاء / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	17.8	66.7	15.6	100
من ٤ إلى ٥	7.7	81.7	10.7	100
من ٦ إلى ٧	3.8	79.2	16.9	100
أكثر من ٨	5.4	75	19.6	100
المجموع	7.3	78.3	14.5	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
13.702	6	0.033	0.182	

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم أسرة الفرد ومدى تفكيره بالانتقام من بعض زملائه ، وذلك عند مستوى دلالة(٠,٠٣٣)، ودرجة حرية (٦) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، ويتبين من الجدول السابق أنه بارتفاع عدد أفراد الأسرة تراجعت نسب التفكير بالانتقام بين أفراد العينة ، فلدى الأشخاص الذين بلغ عدد أفراد أسرهم من (٤-٥) أفراد كانت نسبة من لا يفكرون بالانتقام من زملائهم (٨١,٧%) ، في مقابل (٧,٧%) يفكرون به ، و(١٠,٧%) يفكرون بذلك بين الحين والآخر وكذلك الأمر عند من يبلغ عدد أفراد أسرتهم أكثر من ٨ أفراد ، إذْ إن (٧٥%) منهم ينفون رغبتهم بالانتقام ، مقابل (٥,٤%) يفكرون بذلك بشكل دائم ، و(١٩,٦%) منهم يفكرون بذلك من حين لآخر ، وتفسير ذلك أنّ الأسر الكبيرة بسبب التفاعل بين أبنائها وشعورهم بالأمن الذي تمنحه لهم أسرهم يجعل نفسياتهم مستقرة وغير عدوانية كما أنّ حالة الضبط الاجتماعي التي يفرضها الآباء تحجم عندهم الرغبة بالانتقام.

الجدول رقم (٦٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا وحجم الأسرة (%)

هل تتعرض للسخرية من قبل الأهل / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	22.2	68.9	8.9	100
من ٤ إلى ٥	14.2	68.6	17.2	100
من ٦ إلى ٧	3.8	82.3	13.8	100
أكثر من ٨	12.5	78.6	8.9	100
المجموع	11.5	74.5	14	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
17.475	6	0.008	0.205	

لقد تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين مدى تعرض أفراد العينة للسخرية من قبل الأهل وعدد أفراد الأسرة ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠٨) ودرجة حرية ٦ ، وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، حيث يتبين من الجدول السابق انخفاض نسبة من يتعرضون للسخرية والنقد اللاذع من قبل الأهل في الأسر كبيرة الحجم ، فقد بين (٨٢,٣%) ممن عدد أفراد أسرهم من (٦-٧) أفراد أنهم لا يتعرضون للسخرية أو النقد ، مقابل (٣,٨%) منهم قد بينوا أنهم يتعرضون لذلك دوماً و (١٣,٨%) بينوا أنهم يتعرضون لذلك من حين لآخر، وكذلك عند من بلغ عدد أفراد أسرهم أكثر من ٨ أفراد فإن (٧٨,٦%) منهم لا يتعرضون للنقد، في مقابل (١٢,٥%) يتعرضون دوماً للسخرية ، و(٨,٩%) يتعرضون لذلك من حين لآخر. في حين نجد أن من بلغ عدد أفرد أسرتهم من ٢-٣ أفراد فإن (٢٢,٢%) يتعرضون للسخرية دوماً، و(٨,٩%) يتعرضون لذلك من حين لآخر في مقابل (٦٨,٩%) منهم لا يتعرضون للسخرية مطلقاً ، وتفسير ذلك برأي الباحث أنّ كثرة عدد الأخوة في الأسرة تقلل فرص التواصل بينهم وبين الآباء ، ويتمتع أفرادها بالاستقلالية والاعتماد على النفس ، وهذا سيقلل من احتمالية نقدهم والسخرية منهم من قبل أسرهم ، على عكس الأسر قليلة الأفراد التي أحياناً تتسم اتجاهات الوالدين فيها بالحماية الزائدة فيتعرض أطفالها للنقد عن بعض سلوكياتهم.

الجدول رقم (٦٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أولا وحسب حجم الأسرة %

إن كان الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات سلبية / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	77.8	22.2	0	100
من ٤ إلى ٥	72.8	10.7	16.6	100
من ٦ إلى ٧	81.5	5.4	13.1	100
أكثر من ٨	76.8	3.6	19.6	100
المجموع	76.8	9.3	14	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
21.787	6	0.001	0.227	

عند دراسة العلاقة بين تأثير الاحتلال على جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية وحجم الأسرة تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) حيث يبين الجدول السابق أن النسب أتت مرتفعة عند من اعتقدوا بأنّ الاحتلال يسبب ذلك ، في مقابل من اعتبروا أنه يسبب ذلك أحياناً ، ومن نفوا ذلك وأتت النسب متقاربة وفقاً لحجم الأسرة ، إذْ إن (٧٧,٨%) ممن عدد أفراد أسرتهم من (٢-٣) فرداً بينوا أنهم يعتقدون بذلك، في مقابل (٧٢,٨%) ممن عدد أفراد أسرهم بين ٤-٥ أفراد يعتقدون أن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية، وأنّ (٨١,٥)% ممن عدد أفراد أسرهم ٦-٧ يعتقدون ذلك و(٧٦,٨%) ممن عدد أفراد أسرهم أكثر من ٨ أفراد يعتقدون ذلك أيضاً ، ويرى الباحث أنّ التباين بالاعتقاد بظهور سمات سلبية عند الأطفال بسبب الاحتلال بين الأسر الكبيرة والصغيرة يرتبط بعدد أفراد الأسرة من خلال ما يرتبط بنشاطهم وتفاعلهم مع المجتمع لتشخيص الأفراد الذين تأثرت سماتهم بالاحتلال ، ولهذا كانت نتائج التصويت متقاربة دون ظهور تحكم فعال لعدد أفراد الأسرة بذلك.

الجدول رقم (٦٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم وحجم الأسرة (%)

إن كان الرعب من العمليات القتالية سبب هروب الأطفال من أسرهم / حجم الأسرة	نعم	لا	المجموع
من ٢ إلى ٣	77.8	22.2	100
من ٤ إلى ٥	76.9	23.1	100
من ٦ إلى ٧	70	30	100
أكثر من ٨	78.6	21.4	100
المجموع	75	25	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.633	3	0.452	

لم يتبن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اعتقاد أفراد العينة بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم وحجم الأسرة حيث تقاربت النسب بشكل كبير ، وهذا سببه أنّ حالة الرعب تساوت آثارها على الجميع لأنّ عمليات الاحتلال والتداخلات التي حدثت معها عمت كل العراق بالتساوي.

الجدول رقم (٦٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض وحسب حجم الأسرة (%)

إن كان الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال ببعض / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	66.7	22.2	11.1	100
من ٤ إلى ٥	62.1	8.3	29.6	100
من ٦ إلى ٧	54.6	16.9	28.5	100
أكثر من ٨	60.7	5.4	33.9	100
المجموع	60	12.3	27.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
16.895	6	0.010	0.201	

تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اعتقاد أفراد العينة بأن الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض وحجم الأسرة ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١٠) ودرجة حرية ٦ وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، حيث بلغت أعلى نسبة لمن اعتقدوا بأن الاحتلال يسبب سوء علاقة الأطفال ببعضهم عند من بلغ عدد أفراد أسرهم من (٢-٣) أفراد فكانت (٦٦,٧%) ، في حين أن من بلغ عدد أفراد أسرهم أكثر من ٨ أفراد كانت (٠٦٠,٧%) ويرى الباحث أنّ الموضوع مرتبط بعدد أفراد الأسرة وبتفاعل ونشاط أفراد الأسرة مع المجتمع ، ولذلك فكلما كانت الأسرة كبيرة ازداد تفاعلها ونشاطها الاجتماعي مساحة وبالتالي يرصدون الآثار التي تركها الاحتلال على المجتمع على مساحة أكثر من الأسرة الصغيرة .

الجدول رقم (٦٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة وحسب حجم الأسرة (%)

إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	46.7	15.6	37.8	100
من ٤ إلى ٥	33.7	47.9	18.3	100
من ٦ إلى ٧	21.5	55.4	23.1	100
أكثر من ٨	37.5	30.4	32.1	100
المجموع	31.8	44.3	24	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
30.596	6	0.000	0.267	

وعن كون الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة وعلاقته بحجم الأسرة ، فقد تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) ودرجة حرية (٦) إذْ بلغت أعلى نسبة لمن رأوا أن الاحتلال سبب للتفكير بترك المدرسة عند من حجم أسرهم من (٢-٣) أفراد ، ولعل مرد ذلك إلى أنه في الأسر كبيرة الحجم تسهم عوامل عدة وراء التفكير بترك المدرسة في حين تنحصر ظروف الأسر الصغيرة الحجم في المحيط الاجتماعي إن كان ملائماً أم لا ، وهم أكثر إحساساً بتأثير الاحتلال في هذه الناحية.

الجدول رقم (٦٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس وحسب حجم الأسرة (%)

إن كان الاحتلال سبب في عدم قدرة التلاميذ على المذاكرة والدراسة / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	64.4	13.3	22.2	100
من ٤ إلى ٥	47.3	11.8	40.8	100
من ٦ إلى ٧	33.8	26.2	40	100
أكثر من ٨	44.6	8.9	46.4	100
المجموع	44.5	16.3	39.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
23.787	6	0.001	0.237	

وكذا الأمر فيما يتعلق بكون الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة دروسهم وعلاقته بحجم الأسرة ، فقد تبين وجود علاقة دالة إحصائياً وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، كما تبين أن الأسر التي عدد أفرادها من (٢-٣) أفراد هم أكثر تأثراً بذلك إذْ أشار (٦٤,٤%) منهم إلى أنهم يرون أن الاحتلال أثر سلبياً على دراستهم ، وهذا ما يؤكد ما تم ذكره من قبل بأن الأسر الأكبر حجماً تكون العملية التعليمية فيها أقل تأثراً بالاحتلال بحكم عوامل وظروف أخرى يفرضها الحجم الكبير للأسرة كالتعاون والمساواة وتحقق الأمن والطمأنينة الذي يهيىء الجو الدراسي المذاكرة.

الجدول رقم (٦٨)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وحسب حجم الأسرة (%)

إن أثر الاحتلال سلباً على العملية التعليمية / حجم الأسرة	نعم	لا	المجموع
من ٢ إلى ٣	93.3	6.7	100
من ٤ إلى ٥	81.1	18.9	100
من ٦ إلى ٧	90.8	9.2	100
أكثر من ٨	89.3	10.7	100
المجموع	86.8	13.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
8.589	3	0.035	0.145

وعن توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لم يؤثر وحجم الأسرة ، فقد تبين كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما عند مستوى دلالة (٠,٠٣٥) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، وحسب ما ذكر سابقاً حول تأثير الاحتلال على التعليم فإن هذا الجدول يؤكد ما تم ذكره إذْ اعتبر (٩٣,٣%) ممن حجم أسرتهم من (٢-٣) فرداً أن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية ، وهي النسبة المرتفعة من بين النسب ، وتتشابه الجداول الثلاث (٦٦ و٦٧ و٦٨) بتفسير أسباب ظهور نتائج التصويت فيها.

الجدول رقم (٦٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا وحسب حجم الأسرة (%)

إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع التلاميذ عن اللعب / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	71.1	11.1	17.8	100
من ٤ إلى ٥	50.3	19.5	30.2	100
من ٦ إلى ٧	50	20.8	29.2	100
أكثر من ٨	53.6	14.3	32.1	100
المجموع	53	18.3	28.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
7.823	6	0.251		

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا وحسب حجم الأسرة فقد تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، حيث تقاربت النسب بين من بينوا تأثير الاحتلال على لعب الأطفال سواء بالإيجاب أو بالنفي ، وبالتالي لم تكن هناك دلالة تذكر لحجم الأسرة في ذلك ، لأنّ سبب الانقطاع عن اللعب تساوى على الجميع وهو الخوف من الاحتلال، كما أنّ تقيم مساهمة اللعب بشكل فاعل وأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية يدركه الجميع ، لذلك لن تظهر فوارق بين تصويت الأسر الكبيرة والصغيرة في تقدير تأثره بالاحتلال ، والجدول رقم (٦٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧٠)

توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم وحسب حجم الأسرة (%)

كيف تحصل على حقك / حجم الأسرة	بالقانون	بالقوة	عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	عن طريق رجال الدين	وسائل أخرى	المجموع
من ٢ إلى ٣	55.6	22.2	0	6.7	15.6	100
من ٤ إلى ٥	57.4	21.3	9.5	2.4	9.5	100
من ٦ إلى ٧	53.1	20.8	14.6	3.8	7.7	100
أكثر من ٨	66.1	7.1	19.6	3.6	3.6	100
المجموع	57	19.3	11.5	3.5	8.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية		مستوى الدلالة		معامل التوافق (فاي)	
22.603	12		0.031		0.231	

وعن توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم وعلاقته بحجم الأسرة ، تبين وجود علاقة دالة إحصائياً وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٣١) حيث تبين أن من حجم أسرتهم أكثر من ٨ يحصلون على حقهم بالقانون بأعلى نسبة (٦٦,١%)، في حين إن مَنْ يحصلون على حقهم عبر القوة جاءت أعلى نسبة (٢٢,٢%) عند من حجم أسرتهم بلغ (٢-٣) أفراد مع العلم أن تلك النسبة أتت متقاربة مع من عدد أسرته من (٤-٥) فرداً و من (٦-٧) فرداً، أما من يحصلون على حقهم عبر الوجهاء فقد جاءت أعلى نسبة عند من بلغ عدد أفراد أسرته أكثر من ٨ أفراد ، ويرى الباحث أنّ بيانات الجدول رقم (٧٠) تؤكد أنّ معظم أفراد المجتمع العراقي بعد الاحتلال ينظرون لما حدث في مجتمعهم نظرة مخطوءة متشابهة إلى حدّ ما مع تباين عدد أفراد أسرهم وهذه النظرة هي ظهور دور للقوة إلى جانب دور القانون ، وسبب ذلك هو شيوع حالة الفوضى التي أحدثها الاحتلال ، ولهذا تقاربوا بالرأي ، فالذين يرون أنّ الأصح أخذ حقهم بالقانون تقاربوا بالتصويت وكذلك الذين يرون أنّ الأصح أخذ حقهم بالقوّة ، أما من أفراد أسرهم أكثر من ٨ فيعود لتطبع مثل هذ الأسر بالنمط الذي نشأت عليه وهو النمط التسلطي ذو القسوة ولهذا ترى أنّ القانون هو الأصح فتميزت بذلك والجدول رقم (٧٠) يوضح هذه النسب وغيرها بالتفصيل.

الجدول رقم (٧١)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا وحسب حجم الأسرة (%)

هل تحترم حقوق الآخرين / حجم الأسرة	نعم	لا	المجموع
من ٢ إلى ٣	95.6	4.4	100
من ٤ إلى ٥	91.7	8.3	100
من ٦ إلى ٧	96.2	3.8	100
أكثر من ٨	92.9	7.1	100
المجموع	93.8	6.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.802	3	0.423	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين وحسب حجم الأسرة فقد تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، حيث تقاربت النسب بشكل كبير فلم تظهر هناك دلالة لحجم الأسرة على مدى احترام الأفراد لحقوق الآخرين ، لاسيما أن نسبة من أفادوا بأنهم يحترمون حقوق الآخرين قد ارتفعت وتقاربت عند الأسر المختلفة وهذا دليل على تماثل الثقافة المعيارية عند جميع الأسر الصغيرة والكبيرة ويوضح الجدول رقم (٧١) ذلك تفصيلاً.

الجدول رقم (٧٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا وحسب حجم الأسرة (%)

هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها / حجم الأسرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
من ٢ إلى ٣	86.7	4.4	8.9	100
من ٤ إلى ٥	77.5	7.7	14.8	100
من ٦ إلى ٧	86.2	4.6	9.2	100
أكثر من ٨	78.6	7.1	14.3	100
المجموع	81.5	6.3	12.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
4.769	6	0.574		

وفي العلاقة بين توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع وحسب حجم الأسرة ، فلا توجد علاقة لها دلالة إحصائية ، فقد تقاربت النسب أيضاً ، إذْ أفاد أغلبهم بأنهم يحترمون معايير المجتمع وقيمه بغض النظر عن حجم أسرهم ، حيث لم يكن له دلالة تذكر ، وهذا دليل على تماثل الثقافة المعيارية عند الجميع سواء أكانت الأسرة صغيرة أم كبيرة.

٣ - فيما يتعلق بالبيئة والسكان (ريف، مدينة)

الجدول رقم (٧٣)

توزع أفراد العينة حسب كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / ظهور الحزن	ريف	مدينة	المجموع
نعم	87	90.6	89.8
لا	13	9.4	10.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
1.014	1	0.314	

عن العلاقة بين كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وحسب البيئة والسكان تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، إذْ تقاربت النسب بين الأفراد في الريف والمدينة ففي كون الاحتلال قد سبب الحزن أفاد (٨٧%) من سكان الريف بنعم مقابل (٩٠,٦%) ممن يسكنون المدينة ، وفي المقابل أجاب (١٣%) من سكان الريف بالنفي وإن (٩,٤%) من سكان المدينة أجابوا بالنفي ، وسبب ذلك أنّ الحزن هو ظاهرة غريزية تتشابه إلى حدّ ما لدى جميع الفئات سواء بالريف أو بالمدينة وضمن المجتمع الموحد الثقافة.

الجدول رقم (٧٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / الرغبة بالانعزال	ريف	مدينة	المجموع
نعم	29.3	14.6	18
لا	23.9	33.4	31.3
أحياناً	46.7	51.9	50.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
10.985	2	0.004	0.163

أما عن رغبة أفراد العينة بالانعزال وعدم الاختلاط و حسب البيئة والسكان فقد تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) ودرجة حرية ٢، وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، فقد تبين أن (٢٩,٣%) من سكان الريف أكثر ميلاً للانعزال وعدم الاختلاط من سكان المدينة ونسبتهم (١٤,٦%)، وفي المقابل فإنّ (٢٣,٩%) من سكان الريف نفوا رغبتهم تلك ، وإن (٣٣,٤%) من سكان المدينة نفوا ذلك أيضاً ، وتفسير ذلك أنّ الأشخاص بالريف ينشؤون في مجتمع صغير الحجم محدود العلاقات بسبب تباعد أريافهم جغرافياً وبالتالي يميلون للانعزال بطبيعتهم، أما ظهور الرغبة بالانعزال في مجتمع المدينة فهي ذات علاقة بالحالة النفسية التي سببها الاحتلال مؤكداً ، هذا عن التباين بين الريف والمدينة أما عن وجود الرغبة بالانعزال لدى الطرفين فهذا دليل على أثر الاحتلال في نفسية الطفل في الريف والمدينة ، والجدول رقم (٧٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧٥)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / هل تراودك فكرة الانتقام	ريف	مدينة	المجموع
نعم	7.6	7.1	7.3
لا	76.1	78.9	78.3
أحياناً	16.3	14	14.5
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.361	2	0.835	

وعن فكرة الانتقام إن كانت تزداد أفراد العينة وفقاً للبيئة والسكان فقد تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما ، حيث تقاربت النسب بين سكان الريف والمدن من حيث مدى تفكيرهم بالانتقام من بعض الزملاء أو لا ، فقد بين(٧,٦%) من سكان الريف أنه راودتهم تلك الفكرة و أجاب (١٦,٣%) بأنّهم يفكرون بذلك أحياناً، في حين إن (٧,١%) من سكان المدينة يفكرون بذلك و ١٤% منهم يفكرون به من حين لآخر في حين نفى (٧٦,١%) من سكان الريف ذلك فإن (٧٨,٩%) من سكان المدينة نفوا ذلك أيضاً ، وإنّ مجرد وجود فكرة الانتقام لدى الطفل هي دليل وقوعه تحت مؤثر على نفسيته وهو الاحتلال الذي أحدث أثراً وهو مراودة الطفل لفكرة الانتقام ، إنّ ذلك انعكاس لحالة الحرمان من الاحتياجات الأساسية للطفل كالأمان والحرية واللعب مما يولد حالة الإحباط لديه وهذه قد تقود إلى العدوان ، ويسبب تساوي شدّة قسوة المحتل على الريف والمدينة تساوت هذه الظاهرة بالنفي أو الإيجاب منها.

الجدول رقم (٧٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / هل تتعرض للسخرية من قبل الأهل	ريف	مدينة	المجموع
نعم	15.2	10.4	11.5
لا	70.7	75.6	74.5
أحياناً	14.1	14	14
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
1.675	2	0.433	

وكذلك لم يتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كون أفراد العينة يتعرضون للسخرية من قبل أهلهم أو لا والبيئة والسكان ، حيث تقاربت النسب بين من يقيمون بالريف ومن يقيمون بالمدينة فقد بين (١٥,٢%) من سكان الريف أنهم يتعرضون لذلك وأفاد (١٤,١%) منهم بأنّهم يتعرضون لذلك أحياناً، أما سكان المدينة فقد بين (١٠,٤%) منهم أنهم يتعرضون لذلك و١٤% منهم يتعرضون للسخرية أحياناً، في حين نفى (١٤,١%) من سكان الريف ذلك ، وإن (١٤%) من سكان المدينة نفوا ذلك أيضاً ، وهذا دليل على أنّ موضوع التعرض للسخرية لا يرتبط بأمور بيئية وإنما يرتبط بأمور تنشيئية ذات صلة بالتطبيع.

الجدول رقم (٧٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أم لا و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن جعل الاحتلال الأطفال يتسمون بسمات سلبية	ريف	مدينة	المجموع
نعم	81.5	75.3	76.8
لا	9.8	9.1	9.3
أحياناً	8.7	15.6	14
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
2.792	2	0.248	

كما تبين أن لا علاقة ذات دلالة إحصائية بين اعتقاد أفراد العينة إن كان الاحتلال قد جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أم لا و حسب البيئة والسكان ، إذْ تقاربت نسب سكان الريف والمدينة في النفي والإيجاب ، فقد رأى (٨١,٥%) من سكان الريف أن الاحتلال يؤدي إلى ذلك في حين رأى (٨,٦%) أنه يؤدي إلى ذلك أحياناً ، وإن (٧٥,٣%) من سكان المدينة رأوا ذلك أيضاً و(١٥,٦%) رأوا أنه يؤدي إلى ذلك أحياناً ، وقد نفى (٩,٨%) من سكان الريف ذلك مقابل (٩,١%) من سكان المدينة.

إنّ قسوة المحتل في طبيعة ضرباته للمقاومة تساوت بشدتها على الريف والمدينة ولكن كان نصيب الريف منها أكثر كمّاً لأنّ المقاومة غالباً ما تظهر بالريف ، وبسبب شظف العيش وقسوة حياة الريف كان طفل الريف أكثر تحملاً لأثر الضربات من طفل المدينة ، ولذلك تقارب وقع الأثر عليهما على الرغم من زيادة نصيب الريف من الضربات ، وتقارب من صوتوا لظهور سمات سلبية بكلا المكانين.

الجدول رقم (٧٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن كان الرعب من العمليات القتالية سبب هروب الأطفال من أسرهم	ريف	مدينة	المجموع
نعم	78.3	74	75
لا	21.7	26	25
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.678	1	0.410	

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبب لهروب بعض الأطفال من أسرهم و حسب البيئة والسكان، فقد تبين عدم وجود علاقة إحصائية فيما بينهم إذْ إن (٧٨,٣%) ممن يسكنون الريف أجابوا بنعم في مقابل (٧٤%) ممن يسكنون المدينة، وفي مقابل (٢١,٧%) من سكان الريف ممن أجابوا بلا فإن ٢٦% من سكان المدينة أجابوا بلا أيضاً ، وهذا يدلّ على أنّ آثار العمليات القتالية للاحتلال على الريف والمدينة كانت متماثلة ، وينطبق تحليل الجدول (٧٧) على تحليل بيانات الجدول رقم (٧٨) أيضاً.

الجدول رقم (٧٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض و حسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن كان الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال ببعض	ريف	مدينة	المجموع
نعم	63	59.1	60
لا	10.9	12.7	12.3
أحياناً	26.1	28.2	27.8
المجموع	100	100	100

درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.489	2	0.783

وكذلك الأمر بالنسبة لتوزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض والبيئة والسكان ، فقد تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما إذْ يوضح الجدول السابق رقم (٧٩) أن (٦٣%) من سكان الريف يعتقدون بذلك مقابل(٥٩,١%) من سكان المدينة، و(٢٦,١%) من الريفيين اعتقدوا بذلك أحياناً مقابل (٢٨,٢%) من سكان المدن، وقد نفى ذلك (٢٦,١%) من الريفيين مقابل (٢٨,٢%) من سكان المدن ، ينطبق تحليل الجدولين (٧٧و ٧٨) على تحليل بيانات الجدول رقم (٧٩) أيضاً.

الجدول رقم (٨٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة و حسب البيئة والسكان (%)

إن كان الاحتلال سبب التفكير بترك المدرسة / مكان الإقامة	ريف	مدينة	المجموع
نعم	43.5	28.2	31.8
لا	22.8	50.6	44.3
أحياناً	33.7	21.1	24
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
22.249	2	0.000	0.230

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة و حسب البيئة والسكان ، فقد بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) ودرجة حرية ٢ وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، إذْ ارتفعت نسبة التفكير بذلك بين الريفيين (٤٣,٥%) مقابل (٢٨,٢%) من سكان المدن، كما ارتفعت نسبة من فكروا بترك المدرسة بين الحين والآخر بين سكان الريف (٣٣,٧%) عن سكان المدن (٢١,١%) ، إنّ نتائج هذا الجدول التي أشارت إلى أنّ من فكروا بترك المدرسة بسبب الاحتلال بالريف أكثر من المدينة سببه ضراوة القتال بين سكانه والمحتل فالمقاومة ظهرت في الريف أكثر من المدينة وبشكل خاص في مجتمع العينة، وهذا في رأي الباحث أدى إلى تعذر أو استحالة تأمين مستلزمات الدراسة ومتطلباتها مما جعل التفكير بترك المدرسة وارداً بالريف أكثر مما في المدينة.

الجدول رقم (٨١)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن كان الاحتلال سبب لعدم قدرة التلاميذ على المذاكرة	ريف	مدينة	المجموع
نعم	50	42.9	44.5
لا	9.8	18.2	16.3
أحياناً	40.2	39	39.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
3.916	2	0.141	

ولمعرفة العلاقة بين توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس وحسب البيئة والسكان ، تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما حيث تقاربت النسب بين سكان الريف والمدينة ، فقد أفاد (٥٠%) من سكان الريف أن الاحتلال سبب في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس فإن (٤٢,٥%) من سكان المدينة بينوا ذلك أيضاً، وبالمقابل فإنّ (٤٠,٢%) من سكان الريف أجابوا بلا وإن (٣٩%) من سكان المدينة نفوا ذلك أيضاً.

الجدول رقم (٨٢)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن أثر الاحتلال سلباً على العملية التعليمية	ريف	مدينة	المجموع
نعم	83.7	87.7	86.8
لا	16.3	12.3	13.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.970	1	0.325	

وكذلك الأمر بالنسبة لتوزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وحسب البيئة والسكان ، فقد ظهر أنّه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بينهم حيث تقاربت النسب بشكل كبير بين الريف والمدينة ، فمن أجابوا بنعم لتأثير الاحتلال سلباً على العملية التربوية هم (٨٣,٧% من سكان الريف و ٨٧,٧% من سكان المدينة) ، أما من أجابوا بعدم وجود تأثير فإن النسب جاءت (١٦,٣% ريف، ١٢,٣% مدينة) وهذا يعكس الصورة التي تؤكد أنّ المعاناة من الاحتلال وإفرازاته عمت الريف والمدينة على السواء ومنها العملية التعليمية فكما شملها التباطؤ والتلكؤ وحتى التوقف أحياناً في الريف كذلك الحال في المدينة.

الجدول رقم (٨٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / إن كان الاحتلال سبب في انقطاع التلاميذ عن اللعب	ريف	مدينة	المجموع
نعم	63	50	53
لا	15.2	19.2	18.3
أحياناً	21.7	30.8	28.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
4.919	2	0.085	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا وحسب البيئة والسكان ، فقد تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، فقد تقاربت النسب بين الريف والمدينة، إذْ أجاب (٦٣%) من سكان الريف بنعم لكون الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب، في مقابل (٥٠%) من سكان المدن ، في حين نفى (١٥,٢%) من سكان الريف ذلك فإن (١٩,٢%) من سكان المدينة نفوا ذلك ، وبين (٢١,٧%) من سكان الريف أنّه السبب في الانقطاع بين الحين والآخر مقابل (٣٠,٨%) من سكان المدينة أفصحوا أنّ الاحتلال يؤثر بين الحين والآخر في انقطاع الأطفال عن اللعب ، وذلك لأنّ حالة الخوف التي أصابت الأطفال من عمليات الاحتلال القتالية وإفرازاتها كانت متماثلة الشدة على الجميع.

الجدول رقم (٨٤)

توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / كيف تحصل على حقك	ريف	مدينة	المجموع
بالقانون	48.9	59.4	57
بالقوة	25	17.5	19.3
عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	12	11.4	11.5
عن طريق رجال الدين	1.1	4.2	3.5
عبر وسائل أخرى	13	7.5	8.8
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
7.950	4	0.093	

وكذلك الأمر بالنسبة لتوزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم وحسب البيئة والسكان فلم يتبين وجود علاقة لها دلالة إحصائية بينهما حيث أتت النسب متقاربة وفقاً لمكان الإقامة والجدول (٨٤) السابق يوضحها بالتفصيل ، وهذا يعزز ما أشرنا إليه في بداية هذا الفصل عن تماثل الثقافة المعيارية (قيم ومعايير) في مجتمع الريف والمدينة بالعراق ، ولكن عندما يتعرض المجتمع العراقي لمؤثر خارجي أو داخلي يختل هذا التوازن وتكون درجة الخلل بالريف أكثر منها في المدينة ، ولهذا السبب نلاحظ أنّ الاتجاه لأخذ الحق بالقوة بالريف كان أكثر مما في المدينة ، وهو ما يمثل الواقع القائم ، أي إنهم يتماثلون بالقانون لكن يتباينون عندما يحتاج الأمر للقوة.

الجدول رقم (٨٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / هل تحترم حقوق الآخرين	ريف	مدينة	المجموع
نعم	94.6	93.5	93.8
لا	5.4	6.5	6.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
0.136	1	0.713	

وفيما يتعلق باحترام حقوق الآخرين وعلاقته بالبيئة والسكان فقد تبين أيضا' عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما فقد أتت نسبة من أفادوا بأنهم يحترمون حقوق الآخرين فجاءت نسبة سكان الريف وهي (٩٤,٦%) متقاربة مع نسبة سكان المدينة وهي (٩٣,٥%) ، وكذلك نسبة من صرحوا بأنهم لا يحترمون حقوق الآخرين وهي (ريف ٥,٤%، مدينة ٦,٥%) ، وهذا دليل تماثل الوعي الاجتماعي بين سكان الريف والمدينة في المجتمع العراقي ، وهو ما يعكس أصالة الرباط الاجتماعي وعمق جذوره المتوحدة وإنّ حالة الاقتتال بين فئات المجتمع التي مورست هي حالة طارئة شاذة عن ثقافة المجتمع العراقي أوجدها وغذاها وشجعها المحتل لتحقيق أهدافه وروجت لها بعض دول الإقليم ثأراً وانتقاماً.

الجدول رقم (٨٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا وحسب البيئة والسكان (%)

مكان الإقامة / هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها	ريف	مدينة	المجموع
نعم	73.9	83.8	81.5
لا	13	4.2	6.3
أحياناً	13	12	12.3
المجموع	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
9.728	2	0.008	0.154

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا وحسب البيئة والسكان ، فقد تبين وجود علاقة لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٨) ودرجة حرية (٢) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، ويتبين من الجدول (٨٦) السابق ارتفاع نسبة من صرحوا بأنهم يتمسكون بقيم مجتمعهم من سكان المدينة على سكان الريف (٨٣,٨% مدينة، ٧٣,٩% ريف) ، في حين إن نسبة من صرحوا بأنهم لا يتمسكون بها ارتفعت بين سكان الريف عن سكان المدينة (١٣% ريف، ٤,٢% مدينة)

إنّ المجتمع العراقي متماثل الثقافة المعيارية لكن تداخلات أهداف ونوايا الاحتلال أوصلته إلى حالة أصبح التمسك بالقيم والمعايير يختلف عن المألوف ، فكان تخلي الريف عنها أكثر مما في المدينة لأنّ الريف تعرض لقساوة المحتل أكثر من المدينة ، ويعتقد الريفيون أنّ وشاية بعضهم ضد بعض الآخر هي سبب ذلك، وعلى هذا الأساس تخلى عن قيمه ومعاييره في إجراءاته ضد من يساند المحتل.

٤ ـ فيما يتعلق بالحالة الاقتصادية الطبقية:

الجدول رقم (٨٧)

توزع أفراد العينة حسب كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وحسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / ظهور الحزن	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	81.8	89.6	100	89.8
لا	18.2	10.4	0	10.3
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
10.684	2	0.005	0.161	

يبين الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وحسب الحالة الاقتصادية ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ، ووفقاً لمعامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ بلغت نسبة من رأوا أن الاحتلال سبب لظهور الحزن عند من يتصفون بالحالة الاقتصادية الفقيرة بـ (١٠٠%) وهي نسبة عالية جداً وهو أمر مبرر ومنطقي في ظل ما يترتب عن الفقر من مشكلات تولد الحزن ، وفي المقابل فإن من اتصفوا بالحالة الاقتصادية المرفهة وهم (٨١,٨%) أجابوا بأن الاحتلال سبب لظهور الحزن عند الأطفال ، ومن المعروف هنا ما يترتب عن الفقر من معاناة وبؤس فكيف الأمر بوجود الاحتلال الذي يزيد من تلك المعاناة عبر ممارساته مما قد ينعكس على الأطفال ويتسبب لهم بحالة نفسية متعبة وبائسة.

الجدول رقم (٨٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / الرغبة بالانعزال	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	27.3	16.8	13	18
لا	31.8	31.8	27.8	31.3
أحياناً	40.9	51.4	59.3	50.8
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
6.439	4	0.169		

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا وحسب الحالة الاقتصادية، فلم يتبين وجود أية علاقة ذات دلالة إحصائية ، إذْ تقاربت النسب برفض الانعزال وفقاً للحالة الاقتصادية لأفراد العينة دون أن تترك أية دلالة تذكر ، أما التباين البسيط بالرغبة للانعزال وظهوره عند الطبقة المرفهة أكثر فإن ذلك مرده إلى أن أطفال الطبقة المرفهة في الأغلب يكونون مقيدين مع ميول الأبوين في نشاطاتهم الاعتيادية فيصبحون ميالين للعزلة ، أما الأسر الفقيرة فيكون عدد أفرادها كثيرين في الغالب وتجمعهم روابط التعاون والتفاعل ويكوّنون جماعات اللعب والتعلم والمساندة فيتطبعون على عدم الميل للانعزال .

الجدول رقم (٨٩)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / هل تراودك فكرة الانتقام	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	7.6	6.4	11.1	7.3
لا	66.7	80.7	79.6	78.3
أحياناً	25.8	12.9	9.3	14.5
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
10.055	4	0.040	0.157	

وعن توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء وقياساً للحالة الاقتصادية تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٤٠) ، وبحسب معامل التوافق فإنها علاقة ضعيفة، فقد بلغت أعلى نسبة لمن يفكرون بالانتقام من بعض الزملاء بين من يتصفون بالحالة الاقتصادية الفقيرة وهي (١١,١%) في مقابل (٦,٤%) للحالة الاقتصادية المتوسطة و(٧,٦%) للحالة الاقتصادية المرفهة ، في حين ارتفعت نسبة من صرحوا بأنهم لا يفكرون بذلك بين من يتمتعون بالحالة الاقتصادية المتوسطة ، ولعل مرد ذلك إلى ما يترتب عن الفقر من معوقات وشعور بالذّل والإهانة جراء الاحتلال ونقص في الاحتياجات قد تتسبب في توليد الحقد لدى بعضهم في حين إن من يتصفون بحالة اقتصادية متوسطة هم أكثر استقراراً واتزاناً في تأمين المتطلبات والاحتياجات.

الجدول رقم (٩٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / هل تتعرض للسخرية من قبل الأهل	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	6.1	10.7	22.2	11.5
لا	80.3	74.6	66.7	74.5
أحياناً	13.6	14.6	11.1	14
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
8.401	4	0.078		

ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائياً بين كون أفراد العينة يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا وحسب الحالة الاقتصادية، إذْ تقاربت نسب تعرضهم لذلك على اختلاف حالتهم الاقتصادية دون أن يكون لذلك دلالة وربما يفسر ذلك أن هذا الأمر يرتبط بأسلوب التنشئة التي يتعرض لها الطفل عموماً فقد يكون الأهل من ذوي الوضع الاقتصادي المرتفع إلا أن الطفل يعاني من استهزاء دائم ونقد لاذع من قبل الأهل وعلى العكس قد يكون الأهل من الطبقة الفقيرة ولا يتعرض الطفل لديهم لأي من هذا النوع من الإساءة المعنوية فالأمر غالباً مرتبط بسلوكيات الأسرة وتنشئتها عموماً.

الجدول رقم (٩١)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أولا و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / إن جعل الاحتلال الأطفال يتسمون بسمات سلبية	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	63.6	78.2	85.2	76.8
لا	6.1	8.9	14.8	9.3
أحياناً	30.3	12.9	0	14
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
24.974	4	0.000	0.242	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أم لا وحسب الحالة الاقتصادية تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية فيما بينهما عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ودرجة حرية (٤) وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، وبالنظر للجدول رقم (٩١) أعلاه يتبين أن (٨٥,٢%) من أفراد العينة من الحالة الاقتصادية الفقيرة اعتبروا أن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات سلبية ، في حين إن (٦٣,٦%) ممن حالتهم مرفهة صرحوا بأن الاحتلال سبب في ذلك، ربما يعود ذلك لكون الاحتلال زاد من أعباء الأسرة وجعلها تنصرف عن متابعة سلوكياتهم ، والانشغال بتأمين الاحتياجات وحماية الأسرة ، فزاد من أعباء الأسر الفقيرة أكثر من الأسرة المرفهة ولذلك ظلت الأسر المرفهة أكثر سيطرة على سلوكيات أبنائها وأكثر انتباهاً لها.

الجدول رقم (٩٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / إن كان الرعب سبب هروب الأطفال من أسرهم	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	65.2	75.4	85.2	75
لا	34.8	24.6	14.8	25
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
6.421	2	0.040	0.126	

كما تبين وجود علاقة بين توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم وحسب الحالة الاقتصادية ، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٤٠) وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ ارتفعت النسب مجدداً لمن يؤكدون على التأثير السلبي للاحتلال على الأطفال عند الأسر ذات الحالة الاقتصادية الفقيرة (٨٥,٢%) في مقابل (٦٥,٢%) ممن حالتهم مرفهة ويعتقدون أن الاحتلال والعمليات القتالية قد تكون سبباً وراء هروب بعض الأطفال من أسرهم ، إذ إنّ الأسر الفقيرة تتعرض لأضرار الحرب أكثر بكثير من المرفهة فالأخيرة لديها كل الوسائل لحماية أو تقليل الضرر عن نفسها وأبنائها.

الجدول رقم (٩٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / **إن كان الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال ببعض**	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	56.1	59.6	66.7	60
لا	18.2	8.2	25.9	12.3
أحياناً	25.8	32.1	7.4	27.8
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
24.534	4	0.000	0.240	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض و **حسب** الحالة الاقتصادية تبين وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ إن أعلى نسبة لمن اعتقدوا بذلك كانت (٦٦,٧%) من الحالة الفقيرة الذين أيدوا بنعم لكون الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال ببعضهم ، في حين إن (٢٥,٨%) من الحالة المرفهة قد أجابوا بأنهم يعتقدون أحياناً ، وقد بلغت أعلى نسبة لمن نفوا ذلك بين من هم من الحالة الاقتصادية الفقيرة إذ بلغت (٢٥,٩%) من العينة ، تفسير ذلك أنّ الطبقة الفقيرة عانت من الاحتلال أكثر من غيرها وتفاعلها الاجتماعي أوسع وبالتالي رصدها للظواهر والحالات أكثر فتحدث فيها حالات سوء علاقة بسبب المحتل ويتميز الفقراء بوضوح الرأي أكثر من غيرهم ولهذا كانت إجاباتهم بالنفي أكثر.

الجدول رقم (٩٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / **إن كان الاحتلال سبب التفكير بترك المدرسة**	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	21.2	28.2	63	31.8
لا	60.6	46.4	13	44.3
أحياناً	18.2	25.4	24.1	24
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
37.363	4	0.000	0.292	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة وعلاقته بالحالة الاقتصادية فقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ودرجة حرية (٤) وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، حيث يبين الجدول رقم (٩٤) أن غالبية من اعتقدوا بأن الاحتلال سبب للتفكير بترك المدرسة من أفراد هم من ذوي الحالة الاقتصادية الفقيرة (٦٣%) وكذلك بين من اعتقدوا أنه سبب لذلك أحياناً (٢٤,١%) في حين أن النسبة الأكبر التي اعتبرته لا يؤثر هم من أفراد الحالة المرفهة ، وتفسير ذلك أنّ الاحتلال خلق الكثير من العوائق وحجب الكثير من الاحتياجات التي يحتاجها الطالب بالمدرسة فيضطر لتركها في حين الطبقة المرفهة بواسطة إمكانياتها تستطيع تجاوز المعوقات وتأمين الاحتياجات، ويبين الجدول رقم (٩٤) ذلك بالتفصيل.

الجدول رقم (٩٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / إن كان الاحتلال سبب لعدم قدرة التلاميذ على المذاكرة والدراسة	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	28.8	42.1	75.9	44.5
لا	19.7	17.5	5.6	16.3
أحياناً	51.5	40.4	18.5	39.3
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
29.078	4	0.000	0.260	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس وحسب الحالة الاقتصادية ، فإن النسب أتت أيضاً مؤكدة على ما سبق ، إذْ تبين وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ إن النسبة الغالبة لمن اعتقدوا بكون الاحتلال يعيق قدرة التلاميذ على المذاكرة والدراسة كانت بين من يتصفون بالحالة الاقتصادية الفقيرة وهم (٧٥,٩%) في مقابل (٢٨,٨%) من ذوي الحالة الاقتصادية المرفهة ، وتفسير ذلك أنّ الفقير لا يستطيع تجاوز الصعوبات التي سببها المحتل بإعاقة الدراسة والمذاكرة كما يفعل المرفه.

الجدول رقم (٩٦)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وحسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / إن أثر الاحتلال سلباً على العملية التعليمية	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	65.2	89.3	100	86.8
لا	34.8	10.7	0	13.3
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
36.600	2	0.000	0.290	

وكذلك الأمر بالنسبة لتوزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وحسب الحالة الاقتصادية تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما، وبحسب معامل التوافق يتبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ أفاد (١٠٠%) من ذوي الحالة الاقتصادية الفقيرة بأن الاحتلال أثر سلباً على التعليم، في مقابل (٦٥,٢%) من الحالة الاقتصادية المرفهة ممن رأوا بأنه يؤثر فعلاً ، وتفسير ذلك أنّ المرفهين لا يشعرون بالسلبيات فهي متجاوَزة بواسطة إمكانياتهم التي يهيئونها لأبنائهم وأنفسهم ويتجاهلون التقييم العام المجرد ، ولكن الفقير تكبله وتعيقه كل الآثار ولهذا يشخص وقعها عليه وعلى الآخرين.

الجدول رقم (٩٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / إن كان الاحتلال سبب لانقطاع التلاميذ عن اللعب	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	39.4	49.3	88.9	53
لا	25.8	20	0	18.3
أحياناً	34.8	30.7	11.1	28.8
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
35.594	4	0.000	0.286	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا و حسب الحالة الاقتصادية بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) ودرجة حرية (٤) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة ، وتأكيداً على دور الحالة الاقتصادية في التأثير على الأطفال فإنه قد تبين أن غالبية من أشاروا إلى أن الاحتلال سبب في انقطاع التلاميذ عن اللعب كانوا من الحالة الاقتصادية الفقيرة وهم (٨٨,٩%) في حين إن (٣٩,٤%) من ذوي الحالة المرفهة اعتقدوا ذلك ، وذلك لأنّ أحياءهم الفقيرة أصبحت ميدان قتال لقوات الاحتلال.

الجدول رقم (٩٨)

توزع أفراد العينة في كيفية حصولهم على حقوقهم و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / كيف تحصل على حقك	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
بالقانون	42.4	56.4	77.8	57
بالقوة	24.2	19.6	11.1	19.3
عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	7.6	13.9	3.7	11.5
عن طريق رجال الدين	3	4.3	0	3.5
عبر وسائل أخرى	22.7	5.7	7.4	8.8
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
34.697	8	0.000	0.283	

وعن توزع أفراد العينة في كيفية حصولهم على حقوقهم حسب الحالة الاقتصادية فقد تبين أن هناك علاقة لها دلالة إحصائية، وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة ، فقد ظهر أن غالبية من يحصلون على حقوقهم بالقانون هم من ذوي الحالة الاقتصادية الفقيرة وهم (٧٧,٨%)، أما من يحصلون على حقهم بالقوة فإن النسبة الغالبة هم من ذوي الحالة المرفهة (٢٤,٢%) ، أما من يحصلون عليه عن طريق الوجهاء الاجتماعيين فقد كانت (١٣,٩%) وهم من ذوي الحالة المتوسطة، وذلك لأنّ المرفهين يمتلكون الإمكانية لمواجهة الخصم بالمال وبالإتباع الذين يجندونهم بالمال ، كما أنّهم إذا تعرضوا لمسائلة قانونية فإنّهم يتملصون بأموالهم من المحاسبة ، والجدول رقم (٩٨) يبين هذه النسب بالتفصيل.

الجدول رقم (٩٩)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا وحسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / هل تحترم حقوق الآخرين	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	92.4	93.6	96.3	93.8
لا	7.6	6.4	3.7	6.3
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
0.811	2	0.667		

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا وحسب الحالة الاقتصادية تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، إذْ تقاربت النسب كثيراً فقد أجابوا (٩٢,٤%) من ذوي الحالة المرفهة بنعم ، و أجاب (٩٣,٦%) من ذوي الحالة المتوسطة بنعم أيضاً ، ومن أبناء الحالة الفقيرة أجاب (٩٣,٨%) بنعم ، وذلك بسبب تماثل الثقافة المعيارية للمجتمع العراقي بأطيافه وفئاته وهذا ما يبينه الجدول رقم (٩٩).

الجدول رقم (١٠٠)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا و حسب الحالة الاقتصادية (%)

الحالة الاقتصادية / هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها	مرفهة	متوسطة	فقيرة	المجموع
نعم	81.8	78.6	96.3	81.5
لا	6.1	6.8	3.7	6.3
أحياناً	12.1	14.6	0	12.3
المجموع	100	100	100	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
10.363	4	0.035	0.159	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا و حسب الحالة الاقتصادية فقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٣٥) ودرجة حرية (٤) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة ، إذْ أتت النسبة الغالبة بين من صرحوا أنهم يتمسكون بقيم ومعايير مجتمعهم من ذوي الحالة الفقيرة وهي (٩٦,٣%) في مقابل (٨١,٨%) من ذوي الحالة الاقتصادية المرفهة ، إنّ القيم والمعايير بالنسبة للفقير هي الحامية لحياته وما يمتلك من مال وبنين وبالتالي يتمسك بها وإذا خالفها يعلم أنّه سينبذ من المجتمع ، في حين المرفه لديه ما يمكنه من شراء الذمم فيصبح تمسكه بها أقلّ قوّة إذ يلتف حوله المنافقون ويصفون سوء سلوكه بالمثالية تزلفاًوتملقاً.

٥ ـ فيما يتعلق بالمستوى التعليمي:

الجدول رقم (١٠١)

توزع أفراد العينة حسب كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا وعلاقته بالمستوى التعليمي (%)

ظهور الحزن / المستوى التعليمي	نعم	لا	المجموع
يقرأ ويكتب	100	0	100
أكمل الابتدائية	100	0	100
أكمل المتوسط	94.9	5.1	100
أكمل الإعدادية	86.5	13.5	100
المجموع	89.8	10.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
9.826	3	0.020	0.155

فيما يتعلق بالعلاقة بين كون الاحتلال سبباً لظهور الحزن عند الأطفال أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي لأفراد العينة تبين وجود علاقة دالة إحصائياً ، عند مستوى دلالة (٠,٠٢٠) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، إذْ أشار جميع أفراد العينة ممن يقرؤون ويكتبون بأن الاحتلال سبب لظهور الحزن عند الأطفال، وهذا ما أشار إليه أيضاً جميع أفراد العينة ممن أكملوا الابتدائية، في حين أكّد (٩٤,٩%) ممن أكملوا المتوسطة أن الاحتلال سبب لظهور الحزن عند الأطفال ، في مقابل (٨٦,٥%) ممن أتموا الإعدادية رأوا أن الاحتلال سبب لظهور الحزن عند الأطفال ، ربما يرجع ذلك إلى أنّ التنوير المعرفي الذي يحمله المتعلمون يخفف عنهم وطأة الشعور بالحزن.

الجدول رقم (١٠٢)

توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

الرغبة بالانعزال / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	25	37.5	37.5	100
أكمل الابتدائية	22.2	44.4	33.3	100
أكمل المتوسطة	23.2	25.3	51.5	100
أكمل الإعدادية	15.4	32.2	52.4	100
المجموع	18	31.3	50.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
7.368	6	0.288		

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرغبتهم بالانعزال وعدم الاختلاط أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي فلم يتبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما ، إذْ تقاربت النسب بين الرغبة بالانعزال وعدم الاختلاط وبين المستوى التعليمي لأفراد العينة ، فقد أشار (٢٥%) ممن يقرؤون ويكتبون لرغبتهم بالانعزال وإن (٢٢,٢%) ممن أكملوا الابتدائية أشاروا لذلك أيضاً ، كما أنّ (٢٣,٢%) ممن أكملوا المتوسطة بينوا كذلك رغبتهم بالانعزال ، و (١٥,٤%) ممن أكملوا الإعدادية بينوا رغبتهم بذلك أيضاً، وتفسير ذلك أنّ توتر الحالة النفسية والاكتئاب التي تقود إلى الانعزال وعدم الاختلاط لا تتأثر بالمستوى العلمي وإنما بمقدار شدة الأثر الذي يحدث الضرر في حياة الفرد الاجتماعية وشخصيته وسلوكه ويختلف ذلك من فرد إلى آخر ضمن الأسرة الواحدة وكذلك بين الأسر في المجتمع الواحد ويخضع مقداره لعناصر تكوينية ترتبط بذات الفرد وقدرته على مواجهة التأثيرات.

الجدول رقم (١٠٣)

توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

هل تراودك فكرة الانتقام / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	37.5	50	12.5	100
أكمل الابتدائية	33.3	44.4	22.2	1001
أكمل المتوسطة	6.1	75.8	18.2	100
أكمل الإعدادية	4.1	83.1	12.7	100
المجموع	7.3	78.3	14.5	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
48.329	6	0.000	0.328	

أما عن توزع أفراد العينة حسب مدى التفكير بالانتقام من بعض الزملاء وعلاقتها بالمستوى التعليمي لأفراد العينة ، تبين وجود علاقة دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة متوسطة الشدة ، فقد ارتفعت نسبة من بينوا أنهم يفكرون بالانتقام من بعض الزملاء من حين لآخر بين من يقرؤون ويكتبون (٣٧,٥%) وكذلك بين من أتموا الابتدائية(٣٣,٣%) في حين أن (٦,١%) ممن أتموا المتوسطة صرحوا بأنهم يفكون بالانتقام من بعض الزملاء، في مقابل أن (٤,١%) ممن أتموا الإعدادية صرحوا بذلك ، وسبب ذلك هو الجهل آفة المجتمع ، والانتقام لا يمت للإنسانية بصلة ، وعليه فالذين يفكرون به أكثرهم من الجهلاء الذين يجهلون عواقبه وآثاره على الجاني والمجني عليه ، فالبيئة التي خلقها الاحتلال ملوثة تدفع للتفكير بالانتقام من الزملاء من قبل هؤلاء الجهلاء.

الجدول رقم (١٠٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا و علاقته المستوى التعليمي (%)

هل تتعرض للسخرية من قبل الأهل / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	50	37.5	12.5	100
أكمل الابتدائية	44.4	55.6	0	100
أكمل المتوسط	10.1	68.7	21.2	100
أكمل الإعدادية	7.5	80.1	12.4	100
المجموع	11.5	74.5	14	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
53.649	6	0.000	0.344	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لكونهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل أم لا وعلاقتها بالمستوى التعليمي لأفراد العينة تبين وجود علاقة دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة متوسطة الشدة ، حيث ارتفعت نسبة من صرحوا بأنهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل بين من يقرؤون ويكتبون (٥٠%) وكذلك بين من أتموا الابتدائية (٤٤,٤%) في حين أن (١٠,١%) ممن أتموا المتوسطة صرحوا بأنهم يتعرضون للسخرية من قبل الأهل، في مقابل أن (٧,٥%) ممن أتموا الإعدادية صرحوا بذلك ، تفسر العلاقة الإنحدارية هذه باحتمالين إما الطفل لا يميز بين الجد وعدم الجد بسبب جهله لتدني تحصيله المعرفي فيرتكب أخطاء كثيرة وربما متكررة النمط مما يدعو للسخرية به ، أو أنّ الأهل يجهلون وقع السخرية على الطفل فيستخدمونها بإسراف ودون مبرر وكلاهما مصدره التخلخل بأساليب التنشئة والذي سببه الضغوط النفسية على الفرد بسبب الاحتلال.

الجدول رقم (١٠٥)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أولا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

إن جعل الاحتلال الأطفال يتسمون بسمات سلبية / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	75	25	0	100
أكمل الابتدائية	66.7	33.3	0	100
أكمل المتوسطة	83.8	7.1	9.1	100
أكمل الإعدادية	74.9	7.5	17.6	100
المجموع	76.8	9.3	14	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
26.930	6	0.000	0.251	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية أم لا وعلاقتها بالمستوى التعليمي لأفراد العينة تبين كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، حيث ارتفعت نسبة من صرحوا بأنهم يعتقدون بأن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية بين من أتموا المتوسطة (٨٣,٨%) في حين انخفضت النسبة بين من يقرؤون ويكتبون (٧٥%) في حين كانت (٦٦,٧%) بين ممن أتموا الابتدائية إذ يعتقدون أن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية ، وقد أشار (٧٤,٩%) ممن أتموا الإعدادية لذلك ، إنّ تفسير ذلك لأنّ المتعلمين هم أكثر تفاعلاً مع المجتمع من غيرهم ولديهم القدرة في تميز سلامة أو عدم سلامة السلوك وعلاقة ذلك بالاحتلال وتداعياته.

الجدول رقم (١٠٦)

توزع أفراد العينة وفقاً لمدى اعتقادهم بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

هروب الأطفال من أسرهم / المستوى التعليمي	نعم	لا	المجموع
يقرأ ويكتب	100	0	100
أكمل الابتدائية	88.9	11.1	100
أكمل المتوسطة	82.8	17.2	100
أكمل الإعدادية	69.7	30.3	100
المجموع	75	25	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
14.477	3	0.002	0.187

وعن العلاقة بين مدى اعتقاد أفراد العينة بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم والمستوى التعليمي لأفراد العينة تبين وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢) وهي علاقة ضعيفة الشدة بحسب معامل التوافق ، إذْ أشار جميع أفراد العينة ممن يقرؤون ويكتبون بأنهم يعتقدون أن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبب لهروب بعض الأطفال من أسرهم، وهذا ما أشار إليه أيضاً(٨٨,٩%) ممن أكملوا الابتدائية ، في حين إن (٨٢,٨%) ممن أكملوا المتوسطة اعتقدوا ذلك، في مقابل (٦٩,٧%) ممن أتموا الإعدادية اعتقدوا بأن الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبباً لهروب بعض الأطفال من أسرهم ، إنّ تفسير ذلك هو أن المستويات الدراسية الدنيا لا تقيم أهمية العلم والمدرسة مثلما يقيمها المستويات الدراسية العليا فتحدث بالأولى بكثرة ويتم رصدها وتشخيص أثر الاحتلال على حدوثها.

الجدول رقم (١٠٧)

توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

إن كان الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال ببعض / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	62.5	25	12.5	100
أكمل الابتدائية	66.7	33.3	0	100
أكمل المتوسطة	63.6	7.1	29.3	100
أكمل الإعدادية	58.1	12	30	100
المجموع	60	12.3	27.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
18.267	6	0.006	0.209	

أما توزع أفراد العينة وفقاً لاعتقادهم بأن الاحتلال سبباً لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض وعلاقته بالمستوى التعليمي لأفراد العينة تبين كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٦) وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، فقد ارتفعت نسبة من اعتقدوا بذلك بين من أتموا الابتدائية وهي (٦٦,٧%) في حين انخفضت النسبة بين من أتموا الإعدادية وهي (٥٨,١%)، في حين إن (٦٣,٦%) ممن أتموا المتوسطة اعتقدوا بأن الاحتلال سبب لسوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض، و (٦٢,٥%) ممن يقرؤون ويكتبون أشاروا إلى ذلك ، من تدقيق الجدول أعلاه نلاحظ أنّ من يعتقدون دائماً وأحياناً أنّ الاحتلال سبب سوء علاقة الأطفال ببعضهم هم الأكثر بالمستويات التعليمية الأعلى ، وسبب ذلك أنّ المتعلمين هم الأكثر تفاعلاً بالمجتمع ويميزون بدقة طبيعة العلاقات القائمة بين الأطفال وما دور الاحتلال في تخريبها.

الجدول رقم (١٠٨)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

إن كان الاحتلال سبب التفكير بترك المدرسة / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	75	0	25	100
أكمل الابتدائية	66.7	22.2	11.1	100
أكمل المتوسطة	36.4	32.3	31.3	100
أكمل الإعدادية	25.1	52.8	22.1	100
المجموع	31.8	44.3	24	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
41.246	6	0.000	0.306	

وعن رأي أفراد العينة إن كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة وعلاقته بالمستوى التعليمي تبين وجود علاقة دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، فقد ارتفعت نسبة من اعتقدوا بذلك بين من أتموا الابتدائية (٦٦,٧%) في حين انخفضت النسبة بين من أتموا الإعدادية (٢٥,١%)، وأن (٣٦,٤%) ممن أتموا المتوسطة اعتقدوا أن الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة، و (٧٥%) ممن يقرؤون ويكتبون أشاروا إلى ذلك ، تفسير ذلك أنّ من يقرؤون ويكتبون هم الأكثر عرضة لمؤثرات الاحتلال في بيئتهم فيفكرون بترك المدرسة أكثر من غيرهم ، وقد لا يعني شيء تركها بالنسبة لهم في حين المراحل التعليمية الأعلى يحسبون عوامل كثيرة قبل التفكير بمثل هكذا قرار.

الجدول رقم (١٠٩)

توزع العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مذاكرة الدروس و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

المستوى التعليمي / عدم قدرة التلاميذ على المذاكرة	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	87.5	0	12.5	100
أكمل الابتدائية	88.9	11.1	0	100
أكمل المتوسطة	46.5	18.2	35.4	100
أكمل الإعدادية	38.2	16.9	44.9	100
المجموع	44.5	16.3	39.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
32.834	6	0.000	0.275	

وعن رأي أفراد العينة إن كان الاحتلال وفقاً لرأيهم سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس وعلاقته بالمستوى التعليمي تبين وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) ، وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، وقد بلغت نسبة من أشاروا إلى أن الاحتلال سبب في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس بين من يقرؤون ويكتبون (٨٧,٥%) وبين من أتموا الابتدائية (٨٨,٩%) في حين انخفضت النسبة بين من أتموا الإعدادية (٣٨,٢%)، في مقابل (٤٦,٥%) ممن أتموا المتوسطة اعتقدوا بأن الاحتلال سبب في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس ، وتفسير ذلك أنّ هناك عوامل كثيرة تتدخل في تحديد العلاقة الانحدارية لهذا المتغير ، منها مثلاً بالمستويات الدراسية العليا يهيء الأهل كل مستلزمات الجو البديلة لمذاكرة أبنائهم ، فضلاً عن أنّ الأبناء أنفسهم يستخدمون وسائل متعددة بديلة كأسلوب المناقشة أو الكتابة أو الحاسوب وغيرها ، في حين هذه لا تؤمن للمراحل الدراسية الدنيا كما للعليا ، فيظهر تأثير الاحتلال عليها أكثر من المراحل العليا والجدول رقم (١٠٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١٠)

توزع أفراد العينة حسب مدى اعتقادهم بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

إن أثر الاحتلال سلباً على العملية التعليمية / المستوى التعليمي	نعم	لا	المجموع
يقرأ ويكتب	100	صفر	100
أكمل الابتدائية	88.9	11.1	100
أكمل المتوسطة	92.9	7.1	100
أكمل الإعدادية	83.5	16.5	100
المجموع	86.8	13.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
8.227	3	0.042	0.142

أما عن رأي أفراد العينة إن كان الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أم لا وعلاقته بالمستوى التعليمي تبين وجود علاقة دالة إحصائياً أيضاً وعند مستوى دلالة (٠,٠٤٢) ، وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، فكما يتبين من الجدول (١١٠) أن نسبة من أشاروا إلى أن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية بين من يقرؤون ويكتبون بلغت (١٠٠%) وبين من أتموا الابتدائية (٨٨,٩%) في حين إنها بين من أتموا الإعدادية (٨٣,٥%)، في مقابل (٩٢,٩%) ممن أتموا المتوسطة اعتقدوا بأن الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية أنّ تفسير ذلك هو أنّ العلاقة الانحدارية لهذا المتغير يتحكم فيها مقدار حجم الضرر الذي أصاب المستوى التعليمي وقدرة المستوى التعليمي على تقيم ذلك الضرر ، ومن المؤكد أنّ الذين هم بالمستويات الدراسة الدنيا أقل قدرة على تقيم الضرر فربما يكون تقيمهم مبالغاً وبنفس الوقت ربما تعرضوا للضرر أكثر من المستويات العلمية العليا بسبب جهلهم الوقاية منه في حين المستويات الدراسية العليا يتجنبون السبب ويقدرون الضرر بدقة فيكون ضررهم أقل وتقديرهم غير مبالغ فيه.

الجدول رقم (١١١)

توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

إن كان الاحتلال سبب في انقطاع التلاميذ عن اللعب / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	62.5	12.5	25	100
أكمل الابتدائية	88.9	0	11.1	100
أكمل المتوسطة	59.6	11.1	29.3	100
أكمل الإعدادية	47.6	22.5	30	100
المجموع	53	18.3	28.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
18.067	6	0.006	0.208	

وعن توزع أفراد العينة وفقاً لرأيهم إن كان الاحتلال سبب في انقطاع الأطفال عن اللعب أم لا وعلاقته بالمستوى التعليمي تبين وجود علاقة دالة إحصائياً أيضاً وعند مستوى دلالة (٠,٠٠٦) ، وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة ، ويلاحظ من الجدول (١١١) أن نسبة من أشاروا إلى أن الاحتلال كان سبباً في انقطاع الأطفال عن اللعب ارتفعت بين من أتموا الابتدائية (٨٨,٩%) في حين أنها انخفضت بين من أتموا الإعدادية (٤٧,٦%) وكانت بين من يقرؤون ويكتبون (٦٢,٥%) في حين إنها أتت بين من أتموا المتوسطة (٥٩,٦%) ويرى الباحث أنّ من يتحكم في هذا المتغير العامل الوسيط الذي هو الخوف على الأرجح ، فالذين بالمراحل الدراسية الدنيا يسيطر عليهم الخوف أكثر لأنهم أصغر سنّاً ، فيمتنعون عن اللعب ، في حين يقل أثر الخوف ولو نسبياً على من هم في المراحل الدراسية العليا فيكون انقطاعهم عن اللعب أقل.

الجدول رقم (١١٢)

توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

كيف تحصل على حقك / المستوى التعليمي	بالقانون	بالقوة	عن طريق الوجهاء الاجتماعيين	عن طريق رجال الدين	وسائل أخرى	المجموع
يقرأ ويكتب	87.5	12.5	0	0	0	100
أكمل الابتدائية	55.6	33.3	0	0	11.1	100
أكمل المتوسطة	67.7	12.1	14.1	2	4	100
أكمل الإعدادية	51.3	21.3	12	4.5	10.9	100
المجموع	57	19.3	11.5	3.5	8.8	100
درجة كاي٢	درجة الحرية		مستوى الدلالة		معامل التوافق (فاي)	
24.085	12		0.020		0.238	

وعن توزع أفراد العينة حسب كيفية حصولهم على حقوقهم وعلاقته بمستوى التعليم تبين وجود علاقة دالة إحصائياً وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٢٠) وبحسب معامل التوافق تبين أنها علاقة ضعيفة الشدة ، حيث ظهر أن من يحصلون على حقهم عبر القانون كانوا ممن يقرؤون ويكتبون بالدرجة الأولى وهم (٨٧,٥%)، في حين إن من أكملوا الابتدائية هم (٥٥,٦%) ويحصلون على حقهم بالقانون أيضاً ، وفي مقابل ذلك هناك (٥١,٣%) ممن أكملوا الإعدادية ، وقد ارتفعت نسبة من يحصلون على حقهم بالقوة بين من أتموا الابتدائية (٣٣,٣%) في مقابل (٢١,٣%) ممن أكملوا الإعدادية ، وتفسير ذلك أنّ الجهل يعزز الفوضى والعلم يعزز القانون والنظام في المجتمعات والجدول رقم (١١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١٣)

توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

هل تحترم حقوق الآخرين / المستوى التعليمي	نعم	لا	المجموع
يقرأ ويكتب	87.5	12.5	100
أكمل الابتدائية	88.9	11.1	100
أكمل المتوسطة	100	0	100
أكمل الإعدادية	92.1	7.9	100
المجموع	93.8	6.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)
9.581	3	0.022	0.153

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لاحترامهم حقوق الآخرين أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي تبين وجود علاقة دالة إحصائياً أيضاً وعند مستوى دلالة(٠,٠٢٢) ، وهي حسب معامل التوافق علاقة ضعيفة الشدة، إذْ تبين أن نسبة من أشاروا إلى أنهم يحترمون حقوق الآخرين بين من يقرؤون ويكتبون (٨٧,٥%)، في حين إنها بين من أتموا الابتدائية (٨٨,٩%) في المقابل فإن من أتم المتوسطة أشاروا جميعاً بنسبة (١٠٠%) إلى أنهم يحترمون حقوق الآخرين ، أما من أتموا الإعدادية فإن (٩٢,١%) صرحوا بأنهم يحترمون حقوق الآخرين ، وتفسيره كلما كان العلم والمعرفة ازداد الوعي الاجتماعي وبالتالي يزداد تمسك الإنسان بالروابط الاجتماعية ومنها حقوق الآخرين.

الجدول رقم (١١٤)

توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي (%)

هل تتمسك بالقيم والمعايير التي نشأت عليها / المستوى التعليمي	نعم	لا	أحياناً	المجموع
يقرأ ويكتب	37.5	50	12.5	100
أكمل الابتدائية	77.8	11.1	11.1	100
أكمل المتوسط	87.9	4	8.1	100
أكمل الإعدادية	82	4.1	13.9	100
المجموع	81.5	6.3	12.3	100
درجة كاي٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل التوافق (فاي)	
58.715	6	0.000	0.358	

أما عن توزع أفراد العينة وفقاً لتمسكهم بقيم المجتمع أم لا و علاقته بالمستوى التعليمي تبين كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً وعند مستوى دلالة(٠,٠٠٠)، وهي حسب معامل التوافق علاقة متوسطة الشدة، حيث تبين أن نسبة من صرحوا بأنهم يتمسكون بقيم مجتمعهم بين من يقرؤون ويكتبون (٣٧,٥%)، في حين إنها بين من أتموا الابتدائية (٧٧,٨%) وفي المقابل فإن من أتم المتوسطة أشاروا إلى ذلك بنسبة (٨٧,٩%) أما من أتموا الإعدادية فإن (٨٢%) صرحوا بأنهم يتمسكون بقيم المجتمع ، وهنا أيضاً يكون للوعي الاجتماعي المكتسب من العلم والمعرفة والذي يحقق الإدراك الذي يهذب السلوك سبباً في تمسك الفرد بالقيم والمعايير لأنّه يدرك أهميتها ولأنها لبّ ثقافة المجتمع وروحها ولا يمكن رسم هياكل بناء اجتماعي مستقر بدون الاعتماد على القيم الاجتماعية المقبولة لدى ذلك المجتمع.

خامساً:☜ نتائج الدراسة الميدانية

عند تعرض المجتمعات إلى الكوارث ومنها الحروب تظهر آثارها على الطفل من خلال تفاعل مركب لعدة عوامل ، ويكون التأثير عليه بمستويات عديدة ، فأما أن تظهر على نفسيته وذاته أو أن تحرف سلوكه الاجتماعي أو أن تخلق بيئة موبوءة حوله مليئة بأشكال العنف الذي يمس الطفل بشكل مباشر أو غير مباشر ، فالتأثير بالمستوى الأول يظهر على الطفل نفسه ، وترتبط قوة ذلك الأثر بالمتغيرات البايولوجية كالعمر والجنس وبالتاريخ الشخصي للطفل ذاته ، أما التأثير الثاني فيظهر على العلاقة أو الروابط الاجتماعية الوثيقة للطفل مع الآخرين كالأسرة والأصدقاء ، وترتبط قوة ذلك الأثر في ميل الطفل نحو إيقاع الأذى بالآخرين أو بنفسه ، أما المستوى الثالث الذي يظهر عليه الأثر فهو المجتمع الصغير ، أي البيئة التي تحدث فيها علاقات الطفل الاجتماعية الأولية كالحي والمدرسة ومناطق اللعب ، وهنا يظهر الأثر على شكل تغيير في خصائص تلك الأماكن ، فقد يتعرض الطفل بسبب خصائصها الجديدة التي أحدثتها الكارثة إلى شتى أنواع الاعتداء ، أما المستوى الرابع الذي يظهر فيه الأثر فهو المجتمع الكبير ، ويظهر الأثر فيه بأحداث جملة متغيرات اجتماعية يمكن أن تساهم في شيوع ثقافة العنف ، فتنعكس على الأطفال من خلال رعايتهم أو تعليمهم أو تنشئتهم ، وأهم هذه المتغيرات هو متغير القيم والمعايير الاجتماعية الذي يتحكم في الثقافة والسلوك والضبط الاجتماعي ، هذا هو الإطار العام الذي تظهر فيه آثار الاحتلال والحروب على الأطفال ، وما حدث في العراق لا يخرج عن إطار هذه الصورة والتي ستعرضها النتائج الآتية:

١ ـ نتائج الخصائص الديموغرافية للعينة :

أوضحت الدراسة في جانب الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة أن نسبة الفئة العمرية (٢٠) عاماً هم الأكثر في العينة ، إذ بلغت (٤٥ %) ، وتفسيره أن توضيح المرشد لغاية الاستبانة وأهميتها دفع الناضجين أكثر للمشاركة بإملائها ، أما ظهور حالات متزوجين على الرغم من أن الدراسة تخص الأطفال فتفسيره ربما يكون ذلك بين الإناث ، إذ إن ثقافة المجتمع العراقي تشجع الزواج المبكر ، أما ارتفاع نسبة ممن تزيد أفراد أسرهم عن ٤ أفراد فهو أن الأسرة العراقية تحبذ كثرة الأبناء وتعتبرهم ثروة ومفخرة، أما ارتفاع نسبة من يسكنون مع الأسرة فتفسيره كونهم لازالوا في مرحلة الطفولة وعدم الاستقلال بعد لا اجتماعياً ولا اقتصادياً والأسرة هي الحاضنة المانحة للدفء والأمان ، أما ارتفاع نسبة من أكملوا ما بعد المتوسطة فهذا مرتبط بالفئة العمرية الأكثر المكونة للعينة كونها من الكبار كما أسلفنا ، ومن جانب آخر فإن نسبة الذين يواصلون التعليم في مجتمع العينة عالية ، وهذه ميزة خاصة بسكان المحافظة منذ القِدم ، أما ارتفاع نسبة من هم بالمستوى الاقتصادي الطبقي المتوسط فهذا هو التمثيل الواقعي الصحيح للمستوى الاقتصادي الطبقي لمجتمع العينة ، إذ أن غالبية مجتمع المحافظة هم من الطبقة المتوسطة ، أما ظهور نسبة عالية من العينة يزيد دخل أسرهم الشهري على (٥٠١) ألف دينار عراقي ، فهذا هو حقيقة متوسط المستوى المعاشي للأسرة في المحافظة ، أما ارتفاع نسبة مالكي السكن من أفراد العينة فيفسر لسببين: الأول أن العينة من بيئة زراعية أكثر مما هي صناعية أو تجارية ، وبالتالي فإنّ معظم سكانها يملكون بيوتهم ضمن بساتينهم ، وثانياً ميل سكان المحافظة إلى امتلاك السكن حتى لو كان بسيطاً وغير مستوفٍ للمستلزمات المماثلة لما يملكه الأغنياء ، أما ظهور نسبة سكان الحضر أكثر من الريف فيعود إلى أن معظم أفراد العينة الذين هم من الضواحي على الرغم من كونها خارج حدود المدينة

إلا أنهم يعتبرون أنفسهم سكان حضر ، لأنهم يطمحون أن يوصفوا بالتحضر ، ويتباهون في ذلك لأنه دليل المدنية والرقي والتقدم حسب اعتقادهم .

٢ ـ نتائج الآثار المباشرة للاحتلال على نفسية الطفل:

أ- كشفت الدراسة أن الغزو والاحتلال وممارساته العدوانية سببّت ظهور الحزن والخوف والقلق والكآبة عند الأطفال ، مما لا تتحمله أحاسيسهم المرهفة فتترك آثاراً دائمة في نفسياتهم ترافقهم مدى الحياة ، وهو ما يعزز دراسة *إحسان محمد الحسن* التي أشير لها ضمن عنوان دراسات سابقة في القسم الأول النظري فترتبك حياتهم وتضعف جوانبهم السلوكية ويقل حماسهم وقدرتهم على أداء المهمات والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم ، وتنهك آليات التوافق لديهم ، ويصبحون عاجزين عن التعامل مع الآخرين ، وتتعرض صحتهم النفسية والعقلية والجسدية للأذى ، فقد أظهرت الجداول ما يأتي : إن (٩٠%) من العينة كان الاحتلال سبباً في ظهور الحزن عندهم كما يبين ذلك الجدول رقم (٩)، وهذه النسبة تربطها علاقة ذات دلالة إحصائية بحسب اختبار كاي ٢ مع متغير الجنس والمستوى التعليمي والجانب الاقتصادي الطبقي ، كما أن حوالي (٨٩%) من العينة كانت اعتقالات بعض أفراد أسرهم أو أصدقائهم سبباً في ظهور الحزن عندهم كما يبين ذلك الجدول رقم (١٠) ، وإن حوالي (٦٩%) من العينة دائماً أوأحياناً يرغبون بالانعزال وعدم الاختلاط ، كما يبين ذلك الجدول رقم (١١) والنسبة الأخيرة تربطها علاقة ذات دلالة إحصائية بمتغيرات حجم الأسرة والبيئة والسكان (ريف ، مدينة) بحسب اختبار كاي ٢، وإن حوالي (٩٣%) دائماً وأحياناً لديهم الرغبة بالبكاء عند تذكرهم لمواقف حدثت لهم ولذويهم أثناء الاحتلال مما يعكس بشاعتها وأثرها النفسي على أحاسيسهم كما يبين ذلك الجدول رقم (١٢) ، وجميع هذه الأعراض هي دليل على سوء الحالة النفسية للأطفال.

ب- كشفت الدراسة أن من الآثار السلبية التي تركها الاحتلال على نفسية الطفل في العراق هو سوء معاملة أقرانهم لهم ، وإن كانت نسبتها ليست كبيرة لكنها سلوك ليس سوياً ، فقد بين الجدول رقم (١٣) إن (٣٤%) من عينة البحث يشعرون بذلك دائماً أوأحياناً ، وهذا يعني فقدان التفاعل الاجتماعي بين الطرفين ، ومردة الخلل في عملية التنشئة الاجتماعية ، فوجود الأب بعيداً عن الأسرة يجعل الزوجة يسيطر عليها القلق والحزن والخوف فتفقد الاستعداد النفسي والاجتماعي بالاهتمام بالأطفال وتقويم سلوكهم ، والأطفال أنفسهم يعيشون حالة قلق وخوف فتضطرب تنشئتهم ويسلكون سلوكاً سلبياً مع أقرانهم ، والسلوك الانحرافي الآخر الذي كشفته الدراسة هو مراودة بعض الأطفال فكرة الانتقام من زملائهم، ويبين الجدول رقم (١٤) أن حوالي (٢٢ %) من العينة يراودهم ذلك الشعور ، وهذه نسبة ليست قليلة لمثل هذا السلوك العدواني عند الأطفال ، ويرى الباحث أن الروح العدوانية هي سلوك تنشيئي منحرف مكتسب من البيئة المحيطة بالطفل فالمشاهد التي يتعرض لها الطفل بسبب الاحتلال هي التي تؤثر على نفسيته وتخلق عنده مثل هذا السلوك ، وأظهرت الدراسة بحسب اختبار كاي ٢ أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا السلوك ومتغير الجنس وحجم الأسرة والمستوى التعليمي للطفل والحالة الاقتصادية الطبقية وتبين الجداول (٤٧ و ٦١ و ١٠٣ و ٨٩) على التوالي تلك العلاقة .

ج- يكشف الجدول رقم (١٥) من الدراسة أثر الغزو والاحتلال على سلوك المعلم ودوره التربوي تجاه تلاميذه ، فقد بينت نتائج إجابات العينة بعض التقارب بين سوء المعاملة وحسنها، والمعلم هو فرد في المجتمع يعاني ما يعانيه المجتمع من آثار الاحتلال على سلوكه ووظيفته التربوية

ولكن ينبغي أن يكون سلوكه التربوي في مثل هذه الظروف أكثر مرونة ليقلل من أثر الاحتلال على نفسية طلابه ، ويخلق جواً دراسياً يفيدهم مقدراً أن الظرف يجعلهم مشتتي التفكير جراء الخوف والقلق والرعب الذي يسيطر عليهم ، فيقل ميلهم للسعي والاجتهاد والمواظبة ، لجهلهم بمستقبلهم وما يعتريه من شكوك وغموض ، مما يتوجب على المعلم الموازنة بإجراءاته بين حرصه على الجانب العلمي والظرف الذي يعيشه الأطفال ومعاملتهم بتفاعل إيجابي.

د- تكشف الدراسة جانباً ايجابياً في سلوك الأطفال على الرغم من قساوة الظرف ، فقد بين الجدول رقم (١٦) أن حوالي (٩١%) من الطلاب يرغبون بالذهاب إلى المدرسة وعدم الانقطاع عنها ، وتفسير ذلك يعود إما لدور المعلم الذي يجذب الطلبة ، أو لدرجة الوعي والإدراك عند الطالب بأهمية مواصلة الدراسة والتحصيل لدعم الوعي الاجتماعي في طرد المحتل ، أضف إلى ذلك أن التحصيل العلمي أصبح مصدراً للعيش في العراق والتخلي عنه يعني مجهولية المستقبل.

هـ- تكشف الدراسة جانباً من حرمان الطفل من التفاعل مع البيئة الاجتماعية بكل معطياتها بشكل سليم ، فقد أظهر الجدول رقم (١٧) أن (٥٣%) من الأطفال يلجئون إلى الأم و (٢٢%) إلى الأصدقاء ثم (١٢%) إلى الأب لطلب المساعدة في حل المشاكل التي تعترضهم ، إن هذا التقسيم مقروناً بالمرحلة العمرية للعينة التي نسبة (٨٥%) منها ممن أعمارهم (١٧) سنة فما فوق ، يدلّ على أن هناك خللاً تنشيئياً على الرغم من أنّ أكثر الجوانب تأثيراً في تنشئة الطفل هو رعاية الأم ولكن يفترض أن يكون دور الأم في هذه المرحلة قد تراجع أمام دور الأب حتى بالنسبة للإناث من الأبناء باستثناء مشاكلهنّ الجنوسية ، لكن تأثير الاحتلال وهول الصدمة وانشغال الأب في الحرب أو فقدانه هو الدافع إلى التوجه نحو الأم بالرغم مما قد يعكسه ذلك من نتائج ناقصة في بناء الشخصية وتكوين الذات بالنسبة للطفل.

و- تبين الدراسة بالجدولين (١٨ و ١٩) أن صدمة الغزو والاحتلال وهولهما أربك النمط التنشيئي الصحيح للأسرة العراقية ، فقد باتت تنتهج أسلوباً خاطئاً وهو المبالغة بالعقاب والثواب كرد فعل لسلوك أطفالها ، فالمبالغة بالعقاب يترك آثار سلبية على نفسية الطفل ، كالشعور بالنقص والدونية والامتهان الذي يولد مشاعر الكراهية والرغبة بالانتقام لدى الطفل، وإن هذا النهج الأسري سببه الشعور بالعيش في جو العنف الذي يكبت بالنفوس رغبات الاستقلال ويحيطهم بعالم من المخاوف فينشأ الفرد انفعالياً عاجزاً عن التصدي للواقع بالتفكير العقلاني ، كما أن الإفراط بالثواب بغير موقعه ووقته وظروفه يفقده قيمته المعنوية فلا جدوى منه بعد ، والنمط التنشيئي الأصوب هو الموازنة حسب الحالة والظرف مع بعض الترجيح للثواب دون مبالغة، لكي ينمي الضمير الذي يعد السلطة الذاتية التي تنظم السلوك.

ز- لقد أظهرت الدراسة أن الغزو والاحتلال خلقا نزعة تنشيئية سلبية عند بعض الأسر العراقية ينبغي أن لا يكون لها وجود في المجتمع ، وهي سلوك تشجيع أطفالهم على العنف لإثبات الشخصية ، وعلى الرغم من أن النسبة التي ظهرت بالعينة هي(٢٠,٥%) إلا أن هذه النسبة أمام مثل هذه النزعة تعتبر كبيرة لما تسببه من الانحراف لأنها لا تبت بصلة للسلوك الاجتماعي السليم ، وإن لهذه النزعة انعكاسات قد تتولد عنها ردود أفعال متبادلة بين الأطفال ربما تقود للصراع بين الكبار ، والجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك.

٣ ـ نتائج الآثار الاجتماعية المباشرة للاحتلال على الطفل :

أ- كشفت الدراسة بالجدول رقم (٢١) أن بعض الأسر العراقية محرومة من الجو الأسري الهادئ ، إذ تبين نتائج العينة أن حوالي (٣٠%) منها دائماً وأحياناً تفتقر لذلك ، وربما يكون الاحتلال أثر سلباً بتداعياته على هدوء جو الأسرة ، لأنه شلّ الخدمات الاجتماعية والصحية والتربوية وحرم الأسرة من الترويح الذي يزيل الكبت النفسي ، فضلاً عن اختفاء السلع والمستلزمات الأساسية من الحياة اليومية للأسرة فتأثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي لها ، أضف إلى ذلك ما تفرزه مثل هذه البيئة الموبوءة التي خلقها الاحتلال من المشاكل الخلافية الزوجية وتوتر العلاقات بين الأبناء والأبوين في بعض الأسر ، فحطمت العلاقات الأسرية الإنسانية وشوهت وطمست معالمها الاجتماعية والأخلاقية ، وفقدت ركيزة أساسية ومحوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، إن الحاجة بالغة الأهمية لتوفير الجو الأسري الهادئ للأسرة في ظروف الاحتلال لأنه الجوهر الذي يعكس وظائفها وأهدافها ومحصلته السلوك السليم الذي يتطبّع به أطفالها ، لما يحققه للأسرة من تفاعل أفرادها تفاعلاً إيجابياً فيما بينهم ومع البيئة بكل تفاصيلها، والحصول على الرضا والقناعة النفسية والاستقرار الاجتماعي ، لذا أصبح من الضروري جداً أن تسعى كل مؤسسات المجتمع بجدية لتحقيق مثل هذا الجو الهادئ في ظروف الاحتلال ، لإفشال أهداف المحتل في الضغط النفسي على الأسرة نواة المجتمع لتخريبها وعجزها عن أداء وظائفها ليتحقق بذلك تخريب المجتمع ، وللوعي الاجتماعي والسياسي الذي تتمتع به الأسرة العراقية بقي الأبناء يمتثلون لتوجيهات والديهم ، وهو دليل التمسك بالضبط الاجتماعي الناتج عن الوعي والتنشئة السليمة ضمن الأسرة ، ولكي يتحقق صواب القرار ووحدته ورصانته في ظروف المخاطر ، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك.

ب- يبين الجدول رقم (٢٢) أن (٨٠%) من العينة أوضحوا أن أسرهم قادرة على حمايتهم ، وهي الملاذ الآمن لهم ، وسبب ذلك أنهم شاهدوا أبناء المجتمع الواحد يتقاتلون فيما بينهم والاحتلال راضٍ عن ذلك فأيقنوا أنّ خير من يحميهم هي أسرهم ، في حين يشعر الآخرون بعدم قدرة أسرهم على حمايتهم ، وربما كان سبب شعورهم هذا أن الأسرة وبسبب أثر الاحتلال فقدت جزءً من دورها في الحماية ، إذ هي ذاتها أصبحت مهددة بالخطر المفاجئ في بعض الأحيان ، عندئذٍ سيكون دورها في تأمين الحماية لأفرادها ضعيفاً أو لأنّ التأثير النفسي للاحتلال على الأفراد يختلف من فرد إلى آخر فبعض الأطفال يشعر أنّ أسرته هي التي تحميه وبعضهم الآخر لا يشعر بذلك.

وعند سؤال أفراد العينة فيما إذا ينتابهم الخوف في حالة الابتعاد عن أسرهم أجاب (٥٤,٣ %) نعم و (٢٨,٤%) أحياناً كما يبين ذلك الجدول رقم (٢٤) وهي نسبة جيدة في تمسك الأطفال بأسرهم للحصول على الأمن والطمأنينة في مثل هذه الظروف الكارثية ، ودليل عدم سيطرة الهلع والفزع على قراراتهم وإرباكها بشكل تام.

ج- كشفت الدراسة أن من أبشع الآثار الاجتماعية للغزو والاحتلال هو قتل أو فقدان أو أذى البشر بنيرانها ، وهذه خسارة في الثروة الوطنية من الصعب تعويضها ، فضلاً عن انعكاساتها على الأحياء مثل تفكك الأسرة وتخلخل التنشئة واضطراب البيئة وما تتركه من ألم وحزن يعرضهم للإصابة بشتى الأمراض النفسية والعقلية التي تؤثر سلباً على تنشئتهم ، يضاف إلى ذلك فقدان الرعاية وعدم تأمين الاحتياجات والمشاكل الاجتماعية فيما يتعلق بالحقوق لورثه الشهيد

وإشكالياتها الخلافية التي تجر إحداها الأخرى ، ويبين الجدول رقم (٢٣) أن ما يزيد على (٤٥%) من العينة فقدوا أحد ذويهم بسبب الغزو والاحتلال.

د- يبين الجدول رقم (٢٥) إن نسبة (٢٥,٥ %) من العينة يتعرضون للسخرية والاستهزاء والنقد اللاذع من أسرهم دائماً وأحياناً ، إن هذه النسبة تعد عالية مقارنة بالمرحلة العمرية لأفراد العينة فمعظمهم تجاوزوا مرحلة البلوغ ، ومثل هذا الأسلوب غير ملائم للتعامل معهم ، إن تعرض الطفل لمثل هذا الأسلوب من العقاب النفسي يُشعره بالتهميش وعدم التقدير ، فيفقد الثقة بنفسه وتتأثر شخصيته ويشعر بالعجز عن مواجهة الظروف القاسية وقد يصل إلى درجة الإحباط ، فيعتاد إخفاء مشاعره الحقيقية تجنباً من أن يواجه بهذا الأسلوب الذي لا يقوم على منطلق علمي تنشيئي بل يعبر عن فشل تفاعلي.

إن قساوة الاحتلال والبيئة الملوثة التي خلقها المحتل وجعلها مرتعاً للأخطاء والانحرافات ينبغي ألّا تربك الأسرة وتخل بدورها التنشيئي ، وهو ما يسعى له الاحتلال وذلك بالإخلال بالعلاقات السليمة في الأسرة نواة المجتمع التي إن خربها خرب المجتمع بأجمعه ، وعند عرض التساؤل لاختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائيا بينه وبين حجم الأسرة وبينه وبين المستوى التعليمي ، وبين الجدولان (٦٢ و ١٠٤) ذلك.

هـ- أبدت الدراسة وبنسبة عالية حوالي ٧٧% من العينة كما يظهر بالجدول رقم (٢٦) إن الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية كالكذب والغش والسرقة واستخدام الألفاظ البذيئة، وهذا يعزز ما ذهب إليه *كيونك* في دراسته المشار إليها بهذه الدراسة ضمن عنوان دراسات سابقة ، من أن سبب ذلك نقص التنشئة التي يتلقاها الأطفال خلال الاحتلال ، بسبب غياب الأب وكثرة انشغال الأم ، فيقل الاهتمام بالأبناء فيتعلمون سلوكيات غير سليمة لعدم وجود من يقوّم السلوك ، ويكونون عرضة للانحراف ، وعند عرض التساؤل على اختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائيا بينه وبين حجم الأسرة وبينه وبين المستوى التعليمي وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية ، وتبين الجداول (٦٣ و ١٠٥ و ٩١) ذلك.

و- كشفت الدراسة بالجدول رقم (٢٧) أن الغزو والاحتلال سبباً هروب بعض الأطفال من أسرهم سواء داخل العراق أو خارجه ، لشعورهم بأن بيوتهم لم تعد آمنة ، وغير قادرة على حمايتهم من أخطار الحرب ، ولذلك هربوا إلى أماكن بعيدة عن مصدر الخطر من قصف وقتال وحرائق ، بالرغم من أن ذلك يحتمل أن يعرضهم لأخطار لا تقل آثارها عن أخطار الحرب ، فقد يتعرضون إلى التشرد والانحراف أو يقعون بأيدي المجرمين والمنحرفين سلوكياً وأخلاقياً ويعود سبب ذلك إلى سيطرة الخوف والفزع والقلق على أحاسيسهم فتصبح قراراتهم مشلولة قد لا تقود إلى الصواب ، وهذا ما يقضّ مضاجع الأطفال الأبرياء وذويهم ، مما قد يؤثر سلباً في حاضرهم ومستقبلهم ، وعند عرض هذا التساؤل على اختبار كاي ٢ تبين أن هناك علاقة دالة إحصائيا بينه وبين المستوى التعليمي وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية ، ويبين الجدولان(٩٢ و ١٠٦) ذلك.

ز- يبين الجدول رقم (٢٨) من الدراسة أن الغزو والاحتلال سببّا سوء علاقة الأطفال مع بعضهم ، فالخوف والقلق يولد العنف لدى كثير من الناس ويفسد العلاقات فيما بينهم ، إن ذلك سببه عدم القدرة على التكيف للوسط الاجتماعي الذي يتفاعلون معه بسبب الأخطار الناجمة عن العمليات الحربية للاحتلال مما يؤدي إلى فقدان الأمن والطمأنينة والاستقرار والسلامة عند الأطفال ، وبذلك تسوء علاقاتهم بعضهم ببعض ، وعند عرض هذا التساؤل على اختبار كاي ٢ تبين أن

هناك علاقة دالة إحصائياً بينه وبين حجم الأسرة ، وبينه وبين المستوى التعليمي، وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية ، وتبين الجداول (٦٥ و ١٠٧ و ٩٣) ذلك.

ح- كشفت نتائج الدراسة بالجدول رقم (٣٠) أن ما يزيد على (٨٦ %) من العينة تُبين أن الاحتلال لم يعزز اللحمة الوطنية بين مكونات المجتمع العراقي ، وهذا يتضح بالبينة البحثية عن جزءٍ مهمٍ من الإجابة عن مشكلة الدراسة التي أوضحها الباحث في مستهل الإطار النظري والمنهجي عندما وصف حالة الفوضى التي سادت المجتمع العراقي من تخليه عن قيمه ومعاييره إلى فقدانه أدوات الضبط الاجتماعي إلى نشوب الاقتتال بين أبنائه لأسباب متنوعة مما أوصله إلى حالة من التفسخ أو التفكك الاجتماعي، ويعتقد الباحث أن أسباب ذلك كثيرة ، منها أن الاحتلال جاء بدعوى كاذبة قسمت المجتمع العراقي إلى مؤيد له ومقاوم فاختلفت الأفكار وتنافرت العواطف فتنافرت كذلك الأعمال والسلوكيات مما أدى إلى تشتت اللحمة ، وهناك جانب آخر وهو إيقاظ الاحتلال للفتنة الطائفية انطلاقاً من شعاره (فرق تسد) ، وجانب ثالث نشاطات دول الإقليم التي رأت في الاحتلال فرصة لتصفية حسابات ثأرية سابقة مع المجتمع العراقي ، فانقسم المجتمع إلى فئات تنفذ رغبات تلك الدول كلّ تدعمه الدولة التي ترى أنّ تناصرة في مقاومة الاحتلال أو تناصره في شرعنته ، وتعزز هذه الدراسة بما ورد فيها أعلاه ما ذهبت إليه دراسة *خالد سليمان حيص* التي أشرت إليها في دراسات سابقة من أن الاحتلال تسبب في إيقاظ الفتنة الطائفية وعمل على تقويض هوية هذا البلد وتجزئته.

ط- كشفت الدراسة بالجدول رقم (٣١) إن الاحتلال بممارساته العدوانية وتشجيعه الصراعات الداخلية وغض الطرف المتعمد عن المظاهر المسلحة التي انتشرت في البلاد سبب إصابة الأطفال بحالة من الترويع والهلع والذعر من جراء رؤية المشاهد المروعة التي لا تمحى من الذاكرة ، ويعدّ ذلك من أخطر المظاهر التي سببها الاحتلال بإشاعته للعنف المسبب لتبليد الفرد، أي إزالة حساسية الفرد تجاه الموت ، إذ أصبح منظر الجثث والرؤوس المقطوعة مشهداً يومياً وعادياً في حياة الناس ، إن هذه المشاهد لا تغادر ذاكرة الطفل العراقي ، وتحطم نفسيته وتقلقه لفترة طويلة ، وتعزز هذه الدراسة ما ذهبت إليه دراسة *عفاف أحمد عويس* التي أشير إليها في دراسات سابقة من أن مشاهدة الأطفال لمشاهد مروعة يزرع في نفوسهم الأذى العميق ويصيبهم بحالة من الذعر والهلع والترويع.

ي- بينت الدراسة أن الغزو والاحتلال من خلال عملياته المباشرة أو من خلال تشجيعه للاقتتال الداخلي أحدث تهجيراً بشرياً هو الأوسع في تاريخ العراق والمنطقة ، وما لذلك من آثار سلبية على الطفل إذ إن اقتلاعه من بيئته المعتادة حيث يعيش مع لعبه وأدواته وجغرافيته المألوفة يسبب له شعوراً بفقدان الأمن ، ويصبح ضحية الكوابيس التي تقلقه وتفسد راحته وطمأنينته النفسية ، وتزعزع الرتابة والنظام اليومي الذي آلفه في أسرته ومجتمعه المحلي مع الرفاق والأقران الذين يستمتع باللعب معهم ، وبسبب التهجير سيفقد أيضاً دور مؤسسة تنشيئية مهمة بعد الأسرة والمدرسة وهي جماعة الأقران ، والشكل رقم (٤) يبين أن (٤١,٥%) من أطفال العينة شملهم التهجير وهذا بحدّ ذاته يعد مؤثراً خطيراً على الطفل ومستقبله.

ك- بينت الدراسة أن الاحتلال سبّب أثراً ايجابياً هو تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي لدى الأطفال في العراق ، وهذا عكس إدراكهم ووعيهم بخطورة الاحتلال على أنشطة الثقافة والاقتصاد والسيادة وعلى عمق الإرث الحضاري العريق لهذا المجتمع مما سيكون له الأثر البالغ مستقبلاً في معالجة الكثير من المشاكل التي ترتبت عن الاحتلال ويبين الجدول رقم (٢٩) ذلك.

٤ ـ نتائج آثار الاحتلال على عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها:

أ- كشفت الدراسة من خلال الجدول رقم (٣٢) أنّ الاحتلال عرقل وصول الأطفال إلى مدارسهم ، مما انعكس على حرمانهم من دور إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكمل دور الأسرة التنشيئي وتؤسس للبناء التربوي الإنساني للطفل فضلاً عن دورها في البناء المعرفي العلمي النظري والعملي لتؤهله للحياة العامة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتحقق معيشته المستقبلية بدرجة من الرفاهية ، وهذه الأدوار المتعددة للمدرسة التي تؤهل الطفل لمستقبله حُرم منها أو في أحسن تقدير أصبح حصوله عليها محفوفاً بالمخاطر ، ويبين الجدول رقم (٣٢) أنّ ما يزيد عن (٨٨%) من أطفال العينة عرقل الاحتلال وصولهم إلى مدارسهم إما دائماً أو أحياناً.

ب- كما كشفت الدراسة أنّ الغزو والاحتلال سبّبا إقدام بعض الأطفال على التفكير بترك المدرسة، وربما يعود ذلك إلى السبب الذي ذكرناه سابقاً وهو عرقلة الوصول إليها أو بسبب مخاطر الوصول ، أو وجود أسباب أخرى قد تدفع بالاتجاه نفسه ، كالمداهمات الفجائية العشوائية أو العمليات العسكرية التي تعيق إمكانية المذاكرة وتحضير الدروس في البيت أو حالة الخوف التي يتعرض لها الأطفال خلال وجودهم بالمدرسة أو أثناء ذهابهم وإيابهم منها وإليها ، أو ربما شعور الطفل أنّه تحت تأثير هكذا ظروف سوف يفشل في الحصول على مؤهل من الدرجات يحقق له أمنيته وهدفه الذي يخطط له لمستقبل دراسته ، كل ذلك يجعل العملية التعليمية صعبة تكتنفها المجازفات بحياة الطفل مما قد يدفعه للتفكير بترك المدرسة وتبين الجداول (٣٣ و ٣٤ و ٣٥) ذلك تفصيلاً ، وعند عرض التساؤل الوارد بالجدول (٣٣) وهو فيما إذا كان الاحتلال سبباً للتفكير بترك المدرسة على اختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائية بينه وبين حجم الأسرة وبينه وبين المستوى التعليمي وبينه وبين البيئة والسكان "ريف ومدينة" وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية وتوضح الجداول (٦٦ و١٠٨ و٨٠ و٩٤) على التوالي ذلك تفصيلاً ، كما تم عرض التساؤل الوارد بالجدول رقم (٣٤) وهو فيما إذا كان الاحتلال سبباً في عدم قدرة التلاميذ على مراجعة ومذاكرة الدروس في البيت على اختبار كاي ٢ ، تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين حجم الأسرة ، وبينه وبين المستوى التعليمي، وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية وتوضح الجداول (٦٧ و١٠٩ و٩٥) على التوالي تفاصيل ذلك.

ج- يبين الجدول رقم (٣٦) أنّ حوالي (٨٧%) من العينة أعطت رأيها بأنّ الغزو والاحتلال أثّر سلباً على العملية التعليمية بكافة جوانبها وعلى كل المستويات ، لأسباب متعددة ومتنوعة ، ومنها الأسباب التي ذكرناها بالفقرتين السابقتين ، فضلاً عن الارتباك الكبير الذي تعرضت له الثقافة العامة للمجتمع ، ولما كانت العملية التعليمية هي الإطار التربوي للعملية التنشيئية فمن الواضح أن ذلك سينعكس سلباً على العملية التنشيئية ، وعند عرض التساؤل الوارد في الجدول رقم (٣٦) على اختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين حجم الأسرة وبينه وبين المستوى التعليمي ، وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية وتوضح الجداول (٦٨ و١١٠ و٩٦) على التوالي تفاصيل ذلك.

د- كما كشفت الدراسة أنّ الاحتلال تسبب في عرقلة المؤسسات التنشيئية في إنجاز دورها التنشيئي وأحد هذه المؤسسات هو دور العبادة ، فقد بين الجدول رقم (٣٧) أنّ حوالي (٦٩,٨%) من العينة تم منعهم أو إعاقتهم من قبل قوات الاحتلال خلال ذهابهم لهذه المؤسسة التنشيئية دائماً وأحياناً وبحجج شتى ، وتفسير ذلك أنّ المحتل ربما يشك أنّ المقاومة التي تستهدفه تنطلق من دور العبادة

هذه مما أدى إلى أنّ بعض هذه المؤسسات تعرضت للتدمير الكامل على من فيها من أفراد وهم يؤدون واجباتهم الدينية أو التنشيئية ، وأغلقت المدارس الدينية وزج معظم أساتذتها بالمعتقلات.

هـ- أشارت الدراسة إلى أنّ غياب الأب عن الأسرة لفترة طويلة يسبب استشهاده أو اعتقاله أو فقدانه أو قيامه بواجباته الوطنية في الدفاع عن بلده يخل خللاً كبيراً في عملية تنشئة أبنائه ، إذ تشير البحوث العلمية إلى أن التعويض عن الأب في عملية التنشئة الاجتماعية غير مجدٍ ولا يمكن أن يؤدي دوره أحد حتى لو كان أقرب الناس للطفل ، فالأب منشئ لا يعوضه بديل وذلك للارتباط العاطفي والنفسي بينه وبين أبنائه وبخاصة الذكور منهم ، إذ إنّ هناك مرحلة عمرية يحتاج فيها الطفل الذكر أن يتوحد مع أبيه ويقتدي به ويبين الجدول رقم (٣٨) أنّ (٩٣,٩%) من العينة يؤيدون أثر غياب الأب على تنشئة الأطفال ، وتعزز هذه الدراسة ما ذهب أليه كل من *إحسان محمد الحسن ، ووليم كوود* في دراساتهم التي أشرت إليها في هذه الدراسة تحت عنوان دراسات سابقة والتي بينت الآثار التي تصيب الأطفال جراء فقدان الأب أو غيابه لفترات طويلة بسبب الحروب.

و- وكشفت الدراسة أن الخوف من العمليات العدوانية للاحتلال أدى إلى حرمان الأطفال من اللعب ، وفُرض عليهم الحرمان منه بصيغة بشعة وذلك بتقسيم الأحياء السكنية إلى كنتونات بجدران خرسانية ، واتباع سياسة العزل الإجباري التي تخلق شعوراً عند الطفل أنّه يعيش في سجن ، أضف إلى ذلك أنّ حرمان الطفل من اللعب بحد ذاته بالنسبة له كالسجن ، إذ يرى الباحثون أنّ اللعب بدرجة من الأهمية لنمو الطفل اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً بقدر الغذاء لنموه بدنياً ، وحرمانه منه يؤثر تأثيراً بالغاً في بناء شخصيته وذاته الاجتماعية ورسم سلوكه وتوجيهه ، مما ينعكس على تعثر تنشئته ، إضافة إلى ذلك أنّ الحرمان الممزوج بالخوف والقلق يكون من أخطر أنواع الحرمان لأنّه يسبب الإحباط الذي قد يقود إلى العدوان ، وبيّن (٨٢%) من أطفال العينة أنّهم حرموا من اللعب دائماً أوأحياناً من قبل قوات الاحتلال أو خوفاً من عملياتها الحربية كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣٩) ، وعند عرض التساؤل الوارد فيه والذي يبين أنّ الخوف من العمليات العسكرية للاحتلال أدت إلى انقطاع الأطفال عن اللعب في مناطق سكنهم على اختبار كاي ٢ ، تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين حجم الأسرة ، وبينه وبين المستوى التعليمي وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية وتوضح الجداول (٦٩ و١١١ و٩٧) على التوالي ذلك بوضوح.

ز- كما أوضحت الدراسة أنّ الغزو و الاحتلال سببّا أثراً اقتصادياً سلبياً على التنشئة في العراق ولكن بنطاق محدود ، فالفارق بين المؤيدين لظهور الأثر أو عدم ظهوره قليل جداً كما يوضح ذلك الجدول رقم (٤٠) ، ويرجح أنّ سبب ذلك يعود إلى أنّ العراق بلد غني ، ومع ذلك ظهرت آثار اقتصادية خلفها الاحتلال على تنشئة أبنائه.

إنّ الوضع الاقتصادي يمثل محوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للأطفال يظهر بجوانب عديدة، منها التأثير في تحديد نمط التنشئة فأغلب الأسر الغنية تعتمد نمط التسامح في معاملة أطفالهم فيسود جو الأسرة الهدوء والانسجام والتفاعل الإيجابي الذي يفضي إلى الإيثار والمحبة والألفة ، والجانب الاقتصادي الجيد كذلك يساعد على توفير الأساس المادي وهو من الأمور الحيوية لحياة الأسرة كوسائل الترفيه والتثقيف واللُعَب التعليمية الذهنية التي تساعد على شحذ ذكاء الطفل وتنميته ، أما إذا كان الجانب الاقتصادي متدنياً فقد يسبب عجز الآباء عن الاستمرار في تعليم أبنائهم ويلقون بهم صغاراً في سوق العمل فينشأون تنشئة غير سليمة.

٥ ـ نتائج آثار الاحتلال على السلوك القيمي للفرد وانعكاساته على التنشئة:

عند تقيم آثار الاحتلال على السلوك القيمي للفرد لا بدّ من الأخذ بالحسبان الظروف الموضوعية التي تحيط بذلك الأثر ، فالذي حدث بالعراق ليس احتلالاً فقط ، بل رافقته عملية تغيير شاملة لكل الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية ، وإنّ هذا التغيير بحد ذاته أحدث ارتدادات مباشرة على منظومة القيم الاجتماعية والتربوية ، فما بالك عندما تمتزج تداعيات الاحتلال وتتداخل مع ارتدادت التغير هذه ، فمن المؤكد ستكون حصيلتها الصراع بين الأجيال داخل الأسرة وخارجها وغالباً ما يميل الأبناء إلى التمرد وعصيان أوامر الوالدين الأمر الذي يؤدي إلى نشوب الكثير من الخلافات التي ربما تنجم عنها ممارسات عنيفة ، ونوضح تباعاً بعضاً من كمية وكيفية محصلة تلك الآثار:

أ- تظهر نتائج الجدول رقم (٤١) حول مرجعية الحصول على حقوق الفرد إذا حُجبت أو اغتصبت أنّ (٥٧%) من العينة فقط يلجأون إلى القانون للحصول عليها ، وهذا يُفسر أنّ الباقين لا يعترفون بالقانون كضامن للحقوق ، وبالمقابل نجد أنّ (٢٠%) من العينة يلجأون إلى القوة في الحصول على حقوقهم وهذه نسبة ليست قليلة في البلد الذي سنّ أول قانون للبشرية ، إنّ هذه الثقافة تعتبر متجاوزة للسلوك القيمي ، لقد ادخل الاحتلال معه سلوكيات التخريب وزرعها في ثقافة المجتمع العراقي ، وشواهد ذلك كثيرة منها تشجيع أعمال السلب والنهب والحرق والتدمير لمرافق البلاد العامّة والخاصة ، وتشجيع الاقتتال بين أبناء المجتمع بإثارة الفتنة بانواعها العرقية والدينية والطائفية ، ومنها ترك الحدود مشرعة لدخول وخروج فئات ومنظمات تخريبية ، ومنها السماح بامتلاك السلاح بأنواعه لغير القوات الأمنية ، وكل ذلك أعطى انطباعاً للمجتمع لأن تسود القوة على القانون ، إنّ الأطفال يكتسبون من ثقافة مجتمعاتهم ، وإنّ الثقافة هي عملية ضبطية ، وإنّ أحد منطلقات التنشئة الاجتماعية هو منطلق ضبطي ، فإذا فقد الضبط فإنّ عملية التنشئة الاجتماعية ستصبح غوغائية ويعيش المجتمع كالقطعان المتصارعة ، وعند عرض التساؤل الوارد بالجدول رقم (٤١) وهو كيف تحصل على حقك ؟ على اختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين حجم الأسرة ، وبينه وبين المستوى التعليمي وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية ، وتوضح الجداول (٧٠ و١١٢ و٩٨) على التوالي ذلك بالتفصيل.

ب- كشفت الدراسة أنّ البيئة المضطربة التي خلقها الاحتلال تشجع عمليات التهجير القسري أو الاختياري ، إذ أيد ذلك (١٤,٣%) من العينة المستبينة كما يظهر بالجدول رقم (٤٢) وهذه نسبة غير قليلة في مجتمع تآلف وتآخى منذ آلاف السنين أن تحدث فيه مثل هذه الهجرة التي هي الأوسع في تاريخ المنطقة وإنّ هدف الاحتلال هو خلق فجوة كراهية بين مكونات المجتمع لإجهاض دور القيم والمعايير الاجتماعية في ضبط السلوك الاجتماعي وتوجيهه ، كما سلك الاحتلال شتى الطرق لإثارة الفتنة بأنواعها واستثمار ذلك لمصالحه وأهدافه ، إذ إنّ وجود فجوة الكراهية مع إثارة الفتنة ستدفع إلى التخلي عن القيم والمعايير ، لأنّ القيم هي من صنع المجتمع والمعايير تتكون نتيجة تفاعل أعضاء المجتمع ضمن ظروف حياتهم ، وإنّ فجوة الكراهية مع إثارة الفتنة تفكك المجتمع وبالتالي سوف تتلاشى القيم والمعايير ، ويبقى السلوك الاجتماعي بدون موجه فتصاب عملية التنشئة الاجتماعية بالضياع ، لأنّ السلوك سيكون لا معيارياً منحرفاً اغترابياً ، والثقافة ستكون ميتة لأنّ القيم والمعايير هي لبّ الثقافة وعندما يموت اللّب سيموت الجسم الذي يحتضنه ، وهذا ما حدث في العراق فعلاً بعد الاحتلال.

ج- كما أنّ الدراسة كشفت جانباً إيجابياً ظهر في ثقافة الطفل العراقي وهو احترام حقوق الآخرين بالحياة والمعتقد والثقافة والرأي ، فقد بين الجدول رقم (٤٣) أنّ حوالي (٩٤%) من العينة يحترمون حقوق الآخرين ، وهذا يشير إلى الرغبة في التعايش الاجتماعي والتحلي بالسمات الإنسانية الحميدة ، ويتضح من ذلك أنّ محاولات الاحتلال في التأثير على عناصر الرباط الاجتماعي للمجتمع العراقي لم تحقق ما يبتغيه لأنّ المجتمع كشف نوايا الاحتلال التخريبية في تدمير البلاد وبنائها الحضاري وسرقة ثرواتها وتجزئة أرضها وشعبها خدمة لمصالحه ، وإنّ الذي حصل هو طارئ أوجده المحتل ، وعند عرض هذا التساؤل الذي هو احترام حقوق الآخرين بالحياة والمعتقد والثقافة والرأي على اختبار كاي ٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين متغير المستوى التعليمي فقط كما يبين ذلك الجدول رقم (١١٣).

د- كما كشف الجدول رقم (٤٤) أنّ (٨١,٥%) من العينة يتمسكون بالقيم والمعايير التي تسود في مجتمعهم وهذا جانب إيجابي آخر في سمات المجتمع العراقي وهي صحوة الوعي الاجتماعي في مواجهة الاحتلال وعند عرض التساؤل الذي هو التمسك بالقيم والمعايير التي اكتسبها الفرد بتنشئته والتي يقوم عليها المجتمع العراقي مهما وقع عليه من ضغوط على اختبار كاي٢ تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بينه وبين المستوى التعليمي ، وبينه وبين البيئة والسكان "ريف،مدينة" وبينه وبين الحالة الاقتصادية الطبقية وتوضح الجداول (١١٤ و٨٦ و١٠٠) على التوالي تفاصيل ذلك.

ه- كما تميزت الدراسة بأنّ نتائجها البحثية أظهرت جديداً في بعض المفاهيم الاجتماعية فالمفهوم الذي كان يوضح أنّ تعرض المجتمعات والشعوب للكوارث والحروب يسبب لحمتها وتوحدها ، ظهر في هذه الدراسة وبالجدول رقم (٣٠) أنّ (٨٦,٥%) من العينة قالت خلاف ذلك ، إذن نستطيع القول إنّ هذا المفهوم ليس مطلقاً بل نسبياً ، فقد يصح لمجتمع دون آخر وقد يتحقق بظرف دون غيره، كما كشفت الدراسة بالبينة البحثية بالجدول رقم (٨٦) أنّ مفهوم تمسك مجتمع الريف بالقيم والمعايير أكثر من مجتمع المدينة ليس مطلقاً أيضاً ، إنما يتأثر بمؤثرات عديدة قد تخلفه عما عهد له معها ، مثلاً طبيعة مسببات التغيير وتداخل وسائله وأهدافه فإذا ناصرت فئة المحتل في احتلاله ، ونبذتها الفئات الأخرى تخلت عن قيمها ومعاييرها المعقودة مع تلك الفئة المناصرة للمحتل.

و- إنّ النتائج التي أظهرها الجدولان (٤٣) و(٤٤) وعززتها جداول أخرى عندما ربطت التساؤلات نفسها بمتغيرات الجنس وحجم الأسرة والبيئة والسكان والحالة الاقتصادية والتعليمية رسمت الصورة النهائية للإجابة على التساؤلات التي أوردها الباحث في نهاية الفصل الخامس والتي كانت تبحث عن أسباب ما حدث في العراق بين (٢٠٠٤و ٢٠٠٧م) وهل هو وليد ظروفه؟ أم هو انفجار لتراكمات مكبوتة بالتعاقب ؟ أم هو طابع لثقافة كان مغطى بغطاء وهمي؟ فقد كانت دلائل واستنتاجات إجابات نتائج الدراسة الميدانية بالجدولين السابقين تشير أنّ ما حدث في العراق من إفرازات ما بعد الاحتلال هو وليد ظرفه وحالة طارئة فجرها الاحتلال ودول إقليمية أخرى مستفيدة مما حدث ولم تكن أبداً طابعاً لثقافة هذا المجتمع المتأصلة الجذور والتي تناقلتها تنشئته الاجتماعية عبر أجيال عديدة والتي ستستمر في رفد ناشئته بالطابع الأصيل نفسه.

أنّ إجابة التساؤلات الأخيرة تعطي صورة إيجابية للمحلل في أنّ هناك أملاً كبيراً مشرقاً بالنسبة إلى عودة تماسك المجتمع العراقي ولحمته ، ويرى الباحث أنّ المؤثرات والضغوط التي تعرض لها من الداخل والخارج هي التي دفعته إلى التجافي المؤقت بصورته التي حدثت بين ٢٠٠٤ – ٢٠٠٧م لأنّ تلك

المؤثرات كانت في أقصى عنفوانها في هذه الفترة ، وما أن بدأت تخفف ضغطها تدريجياً حتى بدأ التقارب بالعودة ، وانّ الذي حدث هو حالة طارئة ونزوة سلوك جمعي خاطئ طغت بسبب مؤثرات عنيفة وشعر يخطئه وندم، وهذا ما ينطبق تماماً على خاصية المجتمع العراقي التي وصفها الباحث بمصطلح "مجتمع الرباط المرن" ، يقول *أوكست كونت* " إنّ الذي يؤدي إلى تنافر الأعمال هو تنافر العواطف والذي يؤدي إلى تنافر العواطف هو تنافر الأفكار ، فإذا أريد حقاً ضم الأعمال وانتظامها معاً وجب أولاً التوفيق بين العواطف وسكب الانسجام بينها ولا يمكن تحقيق هذا إلا إذا تيسر

التوفيق بين مختلف الأفكار" (١) إنّ ذلك ليس مستحيلاً على محبي الإنسان والإنسانية من الأخيار أصحاب الرؤيا السديدة للأمور.

٦ ـ خلاصة ما عبّر عنه الأطفال في إجاباتهم للسؤال المفتوح:

أ- لقد ترك بعض الأطفال خاصة الأيتام المدرسة بسبب عدم إمكانية تأمين متطلباتها ، وعدم تأمين تلك المتطلبات من قبل المدرسة مجاناً وفقدانهم لمن يحثهم ويشجعهم على مواصلة الدراسة.

ب- يشعر بعض الأطفال أنّ هناك تفرقة وتمييزاً واضحاً فيما بينهم من قبل بعض إدارات المدارس أو المعلمين على أسس متنوعة.

ج- الشعور بعدم المبالاة في رعاية الأطفال والاهتمام بهم خاصة الفقراء وفاقدي الأب أو الأبوين أو كافة أفراد أسرتهم فيبقون ملتجئين ينتقلون بين أقاربهم.

د- الشعور بفقدان آصرة التآخي والتحابب والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال بالمدرسة الواحدة.

ه- شعور الأطفال أنّ البرامج التعليمية تغيرت عليهم بشكل فجائي ولا يتناسب مضمونها العلمي مع النضوج العقلي للطفل ، فضلاً عن احتوائها على بعض المفاهيم التي يجب ألا تعطى إلى الطفل بمرحلة الطفولة المبكرة.

و- يرى الأطفال أنّ شيوع جو العنف أثناء اللعب بالشارع وبالمدرسة وانتشار اللُعب ذات الطابع الحربي بعد الاحتلال وتحول نمط اللعِب بين الأطفال إلى تمثيل مشاهد صراع بين أبناء المجتمع وتكرار مشاهدته بوسائل الإعلام أدى إلى تطبع الطفل بهذه الثقافة فأخذ يمارسها في سلوكه اليومي.

ز- يشخص الأطفال أنّ تركيز اهتمامات الأسرة على جانب أمنها وأمن أطفالها ، وإهمالها جانب متابعة ومراقبة سلوكيات الطفل الأخرى التي يلتقطها من الشارع أو من وسائل الإعلام أو أحياناً يتداولها من حوله من الكبار دون مراعاة عدم ملائمة سماعها من قبل الأطفال لعدم مؤهلات مداركهم لفهمها ، مما جعل سلوكيات الأطفال ، سلوكيات مليئة بالشوائب الانحرافية.

---

(١) اليافي ، ١٩٦٤، مرجع سابق ص١٨٤.

المقترحات والخاتمة

المقترحات

من خلال النتائج التي حصل عليها الباحث من الدراسة الميدانية ، وكذلك من إجابة تساؤلات مضمون بعض الدروس التي أفرزها الإطار النظري والمنهجي ، يمكن أن نخلص إلى عدد من المقترحات الفاعلة والمفيدة ذات الأبعاد والمضامين النفسية والاجتماعية الإيجابية مستهدفين معالجة الخلل التنشيئي الذي تعرضت له عملية التنشئة الاجتماعية لأطفال العراق بسبب الغزو والاحتلال ، لأنّ ذلك بدرجة من الأهمية الكبيرة في تخفيف الآثار السلبية النفسية والاجتماعية التي يتركها ذلك الخلل على الأطفال ، وتؤثر سلباً في تنشئتهم وتعيق مسيرتهم المستقبلية في المجتمع ، مراعين قدر الإمكان أن تكون المقترحات ذات مضامين إجرائية تؤشر كيفية التعامل مع الآثار والمشكلات التي سببها الاحتلال وإفرازاته ، وكيفية تقويم التنشئة الاجتماعية لأطفال العراق في واقع مجتمعه الحالي وفيما يأتي عرض لأهم المقترحات:

١ – إزالة الآثار المادية للاحتلال: ينبغي السعي بكل الوسائل لإنهاء الوجود غير الشرعي للقوات المسلحة الأجنبية على أرض العراق ومياهه وأجوائه تحت أية ذريعة أو حجة ، فضلاً عن تنظيف البلاد من أي مخلفات أو آثار لآلة العدوان التي استخدمها المحتل لضرب وإيذاء المجتمع العراقي قبل إي عمل لمعالجة الآثار التي سببها الاحتلال وذلك لإزالة ما يذّكر الطفل بمآسي الاحتلال وويلاته وإخفائها.

٢ – إزالة الآثار التي تركها الاحتلال على ثقافة المجتمع العراقي: لإزالة آثار الاحتلال على سلوك الفرد العراقي وعاداته وطبائعه يتطلب الأمر القيام بثورة نهوض اجتماعي ثقافي وتتضمن محورين ، المحور الأول حملة محو أمية حضارية وتعتبر بمثابة تمهيد للمحور الثاني ، أما المحور الثاني فهو حملة توعوية ثقافية ، هدفها رسم صورة جديدة في ذهن الطفل عن السلوك الاجتماعي السليم غير التي شاهدها أثناء الاحتلال لتطرد الصورة غير السليمة التي رسمت في ذاكرته عن سلوك المجتمع ، لأنّ المجتمع العراقي مرّ بمعدلات تغيير وتفكك ومعها معدلات اغتراب رافقت الاحتلال لا يمكن تجاهلها ، وليس غريباً أن يصبح الاغتراب منظاراً رئيسياً للفكر الاجتماعي والإنساني في المجتمع العراقي ، لأنّ ذلك هو النتيجة الحتمية للتغيرات السياسية والثقافية والاجتماعية الهائلة التي حدثت مع الاحتلال ، إذ إنّ حياة الأفراد الذين ينتقلون فجأة من واقع متعسف إلى آخر متسلط يظهر عليها النزوع إلى الاغتراب ، وهنا بات دورنا في إعادتهم إلى المجتمع وخاصة الأطفال منهم ويلعب علماء النفس والاجتماع والتربية دوراً كبيراً في التخطيط والإشراف على هذه العملية.

٣ - إنشاء مراكز بحوث ودراسات متخصصة للبحث الميداني لحالة الطفل العراقي الذي عاصر الاحتلال متوزعة على المحافظات وترتبط بها فرق مرشدين اجتماعيين ونفسيين مؤهلين جامعياً يتوزعون في المؤسسات المعنية بالطفولة كالمدارس أو المراكز الصحيّة أو دور الإيواء أو الإصلاحيات أو تعمل كفرق تتجول على الأسر أو القرى والأرياف وتجمع البيانات من الميدان عن صحّة وسلوك الطفل وتغذي المراكز البحثية به ، ومن المفيد بمكان قيام هذه المراكز بتبادل الخبرة والتجربة بهذا الموضوع مع المراكز الدولية المماثلة في العالم.

٤ – تعزيز التنشئة لأطفال العراق: إنّ التغيرات الاجتماعية الثقافية السريعة والمفاجئة التي حصلت في المجتمع العراقي متزامنة مع الاحتلال ، تتطلب إخضاع الأطفال الذين عاصروها إلى خبرات تنشيئية تستهدف تعزيز تنشئتهم وتعليمهم الأمور التي تتوافق مع تلك المتغيرات وبنفس الوقت تأهيلهم تربوياً وسلوكياً للتخلص من ظرف الاحتلال والحرب والتمكن من مواجهة المؤثرات التي يحتمل أن تفاجئهم

خلال نشاطاتهم اليومية ، وتلعب المدرسة بعد الأسرة دوراً أساسياً في هذا المجال ، إذ إنّ من الفوائد التي تقدمها للطالب هي التعليم والتكيّف ، أي الاندماج بثقافة المجتمع السائدة ، ويلي المدرسة بأداء الدور هذا التلفزيون التربوي من خلال البرامج المعدة بشكل علمي سليم شريطة أن تنأى كلتا المؤسستين عن الأيدولوجية والتطرف الديني.

٥ – معالجة الآثار النفسية التي تعرض لها الطفل بسبب الاحتلال: أنّه من المؤكد قد اختزن في اللاشعور الباطن لأطفال العراق المزيد من الآثار السلبية وللتخفيف أو معالجة وقعها عليهم يدعونا ذلك للإكثار من الأنشطة الترفيهية والترويحية في كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة، والمدرسة، وجماعة الأقران، والإعلام، وغيرها ، مع التركيز بشكل خاص على المدرسة التي يتطلب الأمر معها إعادة النظر بالمناهج أي التوزيع الزمني للأنشطة المدرسية وابتعاد المواد العلمية المخصصة للمراحل الدارسية عن المناحي العرقية أو الدينية ، والإكثار من حصص الرياضة والرسم والأشغال اليدوية والأعمال الزراعية والصناعية والسفرات المدرسية وإقامة المهرجانات الرياضية ، ولا ضير إذا كانت الحصص لهذه الأنشطة أكثر من الحصص المخصصة لتعليم المواد العلمية خاصة بالمدارس الابتدائية ولهذه المرحلة تحديداً وإن لا نتجمّد على أسس ونظريات لا تتوائم مع ظرفنا الراهن ، لكي نستطيع ولو بقدر بسيط إعادة البناء النفسي لأطفال العراق.

٦ – خلق المناخ الدافئ والجو الهادئ الذي يحتضن الأطفال الذين عايشوا الاحتلال جهد الإمكان وذلك من خلال سعي مؤسسات التنشئة كافة كالأسرة والمدرسة والإعلام الجماهيري والشعبي وبمساندة منظمات المجتمع المدني لخلق البيئة التي تجعل الطفل يعيش حالة أمان واطمئنان وتعيش الأسرة حالة استقرار وثبات وتوازن في إجراءاتها التنشيئية ، لمعالجة ما ظهر في الأدلة البحثية لبعض السلوكيات السلبية التي يمارسها الأطفال والممارسات التنشيئية المخطوءة للأسر خلال الاحتلال ، كسوء معاملة الأقران أو مراودة فكرة الانتقام وأيضاً كالمبالغة بالعقاب والثواب أو التشجيع على سلوك العنف لإثبات الشخصية ، لأنّ مثل هذه السلوكيات ما هي إلا انعكاسات للخوف والفزع والقلق التي يعيشها الأطفال في نفوسهم والارتباك الذي تعيشه الأسر.

٧– عدم ترك الأطفال بمفردهم دون تواجد الكبار معهم من الأهل أو الأقرباء أو الجيران أو مؤسسات المجتمع المدني خلال الحروب و الاحتلال وعدم الحديث إمامهم عن ويلات تلك الأزمات وحوادثها ومحاولة عدم السماح لهم بمشاهدتها على التلفاز جهد الإمكان ، إنّ ما ظهر من أدلة بحثية في هذه الدراسة بينت أنّ الاحتلال كان سبباً لأن يتسم الأطفال بسمات اجتماعية سلبية كالكذب والغش ، كما سبب سوء علاقة الأطفال ببعضهم ، وسبب أيضاً إصابتهم بحالة ذعر وهلع وترويع جراء المشاهد القتالية التي يرونها حقيقة ، كما سبب هروب الأطفال من أسرهم ، وكذلك سبب تعرضهم للخوف عند الابتعاد عن أسرهم إذْ إنّ جميع هذه الآثار هي نتائج سببها الاحتلال ، لكن بواسطة عامل أساسي مؤثر في تشكيل هذا الارتباط بين السبب والنتيجة وهو الخوف ، إنّ جميع ذلك يمكن أن نقلل من أثره في إحداث الصدمات النفسية عند الطفل إذا عالجنا الخوف أو حجّمنا من سيطرته عليه ، ويرى بعض الباحثين أنّ علاج الخوف هو إقحام الطفل في مسببه بسيطرة ومراقبة وإشراف الكبار ، ويرى آخرون أنّ علاج الخوف بتبديد وحشة الانفراد بالألفة والتجمع والأئتناس بالبعض.

٨ – إعادة القيمة المعنوية للأسرة العراقية عما عانته من إهمال متعمد أوجده الاحتلال ، باستعادة حقوقها ككيان يُلْزَم المجتمع بحمايته وتأمين احترام شخصيته ، فهناك حرمات للأسرة يجب أن تراعى كاملة

،وذلك بعدم ترويعها بالمداهمات المفاجئة ، أو العبث بممتلكاتها أثناء التفتيش ، ومنحها حريتها بالسكن أينما تشاء والكف عن الضغط عليها لتهجيرها ، أنّ ما أظهرته الأدلة البحثية لهذه الدراسة بينت أنّ (٣٠%) من الأسر تعاني من فقدان الجو الأسري الهادئ ، كما أشارت الدراسة إلى عملية التهجير الواسعة ، إنّ معاناة الأسر تنعكس على الأطفال مما يؤدي إلى حرمانهم من العطف والحنان والجو الأسري المناسب فيؤثر ذلك على تنشئتهم سلباً.

٩ – نشر المرشدون الاجتماعيون باختصاصات التنشئة الاجتماعية واختصاص معالجة الانحراف السلوكي في المؤسسات التعليمية من خلال المدارس وكل المؤسسات التي تعنى بالطفولة أو منظمات المجتمع المدني لتقويم ومتابعة كل الحالات التي تعرضت للآثار النفسية من الأطفال بسبب الاحتلال ، والإكثار من مدارس الأيتام ودور فاقدي الرعاية الأسرية لتحتضن وتنشئ كل الأطفال الذين فقدوا أسرهم بسبب الاحتلال وتمنحهم كل احتياجاتهم المادية والمعنوية.

١٠ – إنشاء المصانع والمعامل الخاصة لأن يكون عمالها من الأطفال دون سن البلوغ لمنع تسربهم إلى الشوارع وتحصينهم من الانحرافات ، بهدف تشغيل الأطفال ممن أفقدهم الاحتلال بإفرازاته معيلهم ونشرها بالبلاد ، إنّ مثل هذه المشاريع معمول بها في بعض الدول العربية ومنها مصر يمكن الاستفادة من تجربتها ويفضل أن تكون هكذا مشاريع خاصة بصناعة لعب الأطفال لتجذبهم للالتحاق بها.

١١ – مخاطبة المنظمات الدولية لإجبار المحتل باحترام مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة المدارس ، بالامتناع عن العمليات الحربية حولها أثناء وجود الأطفال فيها وإلزامه بتحمل مسؤولية الأذى والخوف الذي ينتابهم بسبب عملياته قرب مدارسهم ، فقد أظهرت الأدلة البحثية لهذه الدراسة أنّ الاحتلال يعرقل وصول الأطفال لمدارسهم ويزرع في نفوسهم الخوف والقلق عند وجودهم فيها ويؤثر سلباً على مذاكرتهم البيتية فما يدفعهم للتفكير بترك المدرسة ، وإنّ الاحتلال أثر سلباً على العملية التعليمية.

١٢ –أظهرت الأدلة البحثية لهذه الدراسة أنّ الاحتلال لم يؤثر كثيراً على عادات وتقاليد الفرد العراقي فقد بقي متمسكاً بثقافته الأصيلة باحترام حقوق الآخرين في الحياة والمعتقد والثقافة والرأي ونبذ كل أشكال التفرقة التي أوجدها المحتل إذ أجاب (٩٤%) بذلك ، كما أكد الفرد العراقي أنّ الاحتلال لم يثنه عن التمسك بقيمه ومعاييره التي توافق عليها مجتمعة ، كما أنّ الاحتلال على الرغم من كل سلبياته عزز الوعي الاجتماعي والسياسي لدى أطفال العراق ، وتعزيزنا لهذه الإيجابيات لا يعني الثناء على المحتل بل العكس تعرية مكائده لكي نعزز هذه السمات في مجتمعنا بالإشادة بهذه الإيجابيات بالمناسبات والاحتفالات خاصة مهرجانات الأطفال.

١٣ – يرى الباحث ضرورة تحرك نقابة المحامين العراقيين لمطالبة المجتمع الدولي بأخذ دورة في معالجة المشكلة والضغط قانونياً وعرفاً على دول الاحتلال لتتحمل كل الآثار التي كشفتها الدراسة وملاحقتها قضائياً لتعويض الأسر والأطفال عما أصابهم من أذى بما يساعد في انتشالهم من الواقع الحالي.

١٤ – على الرغم من الذي وقع على العراق من غزو واحتلال كان اعتداءً سافراً بدون مبرر مقبول وعدم شرعية دولية ، فإنّ علينا كمجتمع وللمستقبل أن نواجه الأسباب التي تدعو للحروب بجدية وبصلابة للحيلولة دون وقوعها ، وهذا يتطلب تشجيع سياسة الوفاق والحوار وحثّ أصحاب القرار على عدم التورط بالحروب لأنّها تهدد أمن واستقرار المجتمعات ، وتعرض أبناءها للموت والفقدان والأذى أو

الخوف والفزع والأمراض النفسية والمشكلات الاجتماعية وما يتبعها من أمراض جسدية وعدم الاستقرار في البيئة ، فقد أثبتت التجارب أنّ الحروب لا تحل التوترات والصراعات بين الشعوب والأمم بل تزيدها تعقيداً إلا ما ندر.

١٥- التعامل بجدية وفاعلية مع الآثار التي تتركها الحروب على المجتمعات وعدم التواني والتراخي فيها ، وخاصة أثرها الذي تحدثه على التنشئة الاجتماعية ، لأنّ البناء المادي ينجز بمجرد توفر الأموال ، أما البناء البشري فإنّه يحتاج إلى الجهد والوقت والمال والاستعداد النفسي من قبل المنشأ والمنشئ ولأنّ عملية التنشئة هي أهم العمليات الاجتماعية.

الخاتمة

اقترن اسم الدراسة بـ" **التنشئة الاجتماعية** للأطفال في واقع المجتمع العراقي بعد الاحتلال الأمريكي عام ٢٠٠٣م" دراسة ميدانية أجريت على مجتمع إحدى المحافظات العراقية "ديالى" التي تحمل معظم سمات المجتمع العراقي وتعرضت خلال الاحتلال لمحصلة ما تعرض له المجتمع العراقي بأجمعه ، ويعتقد الباحث أنّ الدراسة استخلصت صورة لكل الآثار التي تركها المحتل على المجتمع ومنها تنشئة الأطفال تحديداً.

تجسدت أهمية الدراسة من خلال كشفها بالأدلة البحثية حجم الآثار التي أحدثها الاحتلال وما بعده على الأوضاع النفسية والاجتماعية وعلى البيئة والثقافة القيمية للطفل العراقي مما انعكس سلباً على تنشئته بكل جوانبها وتفاصيلها ، فقد حققت الدراسة هدفها في تشخيص تلك الآثار من خلال وقوفها بالأدلة البحثية على معاناة أطفال العراق جراء الاحتلال وإفرازاته ، تلك التي دفعت بعضهم إلى الانحراف السلوكي أحياناً كالهرب من الأسرة أو ترك المدرسة أو اللجوء إلى الشوارع من جراء التيتيم أو التشرد الناجم عن تفكك الأسرة أو فنائها ، أو من جراء الحزن والخوف والقلق والصدمة الناتج عن إفرازات الاحتلال ، كما استهدفت الدراسة من خلال مقترحاتها معالجة الأسباب المؤدية إلى زيادة تأثر التنشئة الاجتماعية للطفل العراقي جراء الاحتلال والعنف.

إنّ هذه المعاناة التي واجهها الطفل العراقي ولا يزال ضحية لآثارها عاشها الباحث فضلاً عن أنّه كان أحد ضحاياها فدفعته أحاسيسه الإنسانية والوطنية أولاً والذاتية الشخصية ثانياً إلى دراسة هذا الموضوع طمعاً في أن يضع كلمة في قاموس رفض الحروب والاحتلال والعنف أو ليضع قطرة دواء لعلاج من انكوى بناره أو يئن من آثاره.

قسمت الدراسة إلى قسمين : القسم الأول هو الإطار النظري والمنهجي وهدفه الأساس توجيه القسم الثاني من الدراسة ، احتوى القسم الأول في مضمون مادته العلمية على تغطية موضوع التنشئة الاجتماعية بالأسلوب الوصفي التحليلي بكل تفاصيلها تقريباً بشيء من الاختصار نظراً للسعة الكبيرة لها ، فقد تناول مشكلة الدراسة ومنهجيتها وأهمية التنشئة الاجتماعية ومنطلقاتها وأنواعها والمنظور التاريخي لها ونظرياتها ثمّ التطرق إلى مقومات التنشئة الاجتماعية وعمليات التنشئة الاجتماعية والعوامل المؤثرة عليها للاتكاء على إطارها العام في رؤية المؤثرات التي سبّبها الاحتلال حسبما رآه الباحث في تحليله ، كما تضمن الإطار النظري تبيان أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والنظائر ودور العبادة والإعلام ، ثمّ غطت الدراسة عناوين من الثقافة يعتقد الباحث أنّها ذات صلة مباشرة بعملية التنشئة الاجتماعية وكان التغيير والقيم والمعايير وعلاقتهما بالتنشئة الاجتماعية وعلاقة الجميع بالأحداث التي وقعت بالعراق خلال الاحتلال وبعده والآثار التي ترتبت على كل ذلك هو ما تستهدف الدراسة هذه بجانبيها النظري والميداني أن تبين آثاره للقارئ.

أما القسم الثاني من الدراسة وهو الإطار العملي الميداني ، فقد تضمن تقييم مختصر للتنشئة الاجتماعية للطفل العراقي قبل الاحتلال للمقارنة بين ما كان وما هو كائن الآن للارتكاز عليها في التحليل النهائي للدراسة الذي اتبع فيه الباحث أسلوب التحليل السببي ، أعقب ذلك عملية تنفيذ الدراسة ميدانياً على عينة عشوائية من ٤٠٠ مبحوث من الأطفال بفئة عمرية محددة بين (١٥ – ٢٠) عام من كلا الجنسين

وقع الاختيار عشوائياً على المنطقة الجغرافية التي هم فيها وهي مدينة بعقوبة وضواحيها ، فقاموا بإملاء استمارة الاستبانة بإشراف المرشدين الاجتماعيين ثم تم اتخاذ الإجراءات الإحصائية عليها بنظام (spss) ، وبعد ذلك تم التوصل إلى النتائج وصياغة المقترحات ، ونتيجة للبحث العملي ظهر أنّ هناك درجة عالية من الاتساقية بين الآثار التي ناقشها الإطار النظري والمنهجي وبين الآثار التي أظهرتها الدراسة الميدانية وهذه الاتساقية تظهر مصداقية النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفيما يأتي تذكير موجز بمقترحات الدراسة:

١ - إزالة الآثار المادية والمعنوية وتقليل ومعالجة وقع الآثار النفسية والاجتماعية والتعامل بجدية وبفاعلية في تخليص المجتمعات من آثار الحروب وخلق البيئة والمناخ الاجتماعي الهادئ ليحتضن الأطفال ويقلل من روع الكارثة عليهم.

٢ – إعادة القيمة المعنوية للأسرة العراقية لتكون قادرة على المساهمة بفاعلية في عملية تعزيز التنشئة للأطفال ضحايا الاحتلال والعنف بالمشاركة مع مؤسسات التنشئة الأخرى.

٣- منح الأطفال من ضحايا الاحتلال والعنف الرعاية بكل جوانبها وتفاصيلها كالسكن والغذاء والصحّة والكساء والتعليم والرعاية النفسية والترويح واجتذابهم للعمل بمصانع خاصة بهم لمنع تسربهم إلى الشوارع وتحصينهم من الانحراف .

٤- تعزيز الإيجابيات التي ظهرت بالدراسة الميدانية والخاصة باحترام حقوق الآخرين والتمسك بالقيم والمعايير الاجتماعية التي يأتلف عليها المجتمع العراقي وتعزيز الوعي الاجتماعي والسياسي للأطفال بتوجيه مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة وسائل الإعلام بالإشادة بذلك بكلّ المناسبات والمحافل.

٥- مواجهة الأسباب التي تدعو للحرب بجدية وبصلابة للحيلولة دون وقوعها.

المراجع

الكتب والمطبوعات

١. ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد)- مقدمة ابن خلدون –الطبعة الرابعة-تشكيل العلامة رشيد عطية- تدقيق المعلم عبد الله البستاني- مكتبة لبنان- بيروت ١٩٩٠.
٢. ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد)- مقدمة ابن خلدون –الطبعة الأولى – تقديم هيثم جمعة هلال – مؤسسة المعارف- بيروت ٢٠٠٧م.
٣. إبراهيم: عبد الوهاب – أسس البحث الاجتماعي ط١- دار نهضة الشرق – القاهرة ١٩٨٥.
٤. إبراهيم: قاسم خليل، وألفت عيسى وطفي- طرائق البحث العلمي في التربية البدنية – مديرية المطبوعات – جامعة تشرين – سورية ٢٠١٢.
٥. إسماعيل: محمد عماد الدين –الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت ١٩٨٦م.
٦. الأيوبي: الهيثم ، وآخرون- الموسوعة العسكرية ج١- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت ١٩٧٧م.
٧. الأمين: عدنان- التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع- المركز الثقافي العربي- بيروت ٢٠٠٥م.
٨. أتزيوني: إميتاي ، وإيفا أتزيوني- التغيير الاجتماعي ج١ – ترجمة: محمد أحمد حنونة-مراجعة عبد الكريم ناصيف- منشورات وزارة الثقافة السورية-دمشق ١٩٨٤م.
٩. إلياس: يوسف - مفهوم العمل والتشريعات في المنظور الاشتراكي- وزارة العمل والشؤون الاجتماعية العراقية – مؤسسة الثقافة العمالية – مديرية البحوث والترجمة – ١٩٧٢م (كراس).
١٠. الأخرس: محمد صفوح- الانتربولوجيا وتنمية المجتمعات- منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق- ٢٠٠١م.
١١. الأخرس: محمد صفوح – المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع – مطبعة دار الكتاب – جامعة دمشق- دمشق ١٩٨٩م.
١٢. البهي السيد : فؤاد – علم النفس الاجتماعي ط٣- دار الفكر العربي- القاهرة ١٩٥٨م.
١٣. البهي السيد : فؤاد- علم النفس الاجتماعي ط٨- دار الفكر العربي- القاهرة ١٩٨١م.
١٤. بيومي : محمد أحمد – علم اجتماع القيم – دار المعرفة الجامعية – إسكندرية ١٩٨٤م.
١٥. بروم: استانتون ، واورفيل ويلز- التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة – ترجمة علي الزعل – دار الفكر- عمان ١٩٨٢م.
١٦. جابر: سامية محمد – القانون والضوابط الاجتماعية – دار المعرفة الجامعية –إسكندرية ١٩٨٢م.
١٧. أبو جادو: صالح محمد علي– سيكولوجية التنشئة الاجتماعية – دار المسيرة – الأردن – عمان ٢٠٠٢م.
١٨. الجلبي: سوسن شاكر- أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر- دمشق ٢٠٠٥م.

١٩. داوود: ليلى – مبادئ علم النفس الاجتماعي – مطبعة طرين – دمشق ١٩٨٩م.
٢٠. داوود: عزيز– مناهج البحث العلمي – دار أسامة للنشر والتوزيع – الأردن – عمان – ٢٠٠٦م.
٢١. دامون: وليم – العالم الاجتماعي للطفل – ترجمة محمد أحمد حنونة – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق – ١٩٩١م.
٢٢. دبابنة: ميشيل ، ونبيل محفوظ – سيكولوجية الطفولة – دار المستقبل – عمان ١٩٨٤م.
٢٣. دوللو: لويس- الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية – ترجمة: خيري الدين عبد الصمد- منشورات وزارة الثقافة السورية- دمشق – ١٩٩٢م.
٢٤. دياب: فوزية- القيم والعادات الاجتماعية – دار النهضة العربية – بيروت – ١٩٨٠م.
٢٥. الهيتي: هادي نعمان- ثقافة الأطفال–عالم المعرفة–المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت-١٩٨٨م.
٢٦. الوردي: علي حسين- طبيعة المجتمع العراقي- عدم وجود إشارة إلى جهة وتاريخ النشر.
٢٧. الوردي: علي حسين- وعّاظ السلاطين ط٢ - دار كوفان – بيروت – ١٩٩٥م.
٢٨. الوردي: علي حسين – مهزلة العقل البشري – دار كوفان – بيروت – ١٩٩٤م.
٢٩. وطفة: علي أسعد–علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة ط٢ – مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت – ١٩٩٨م.
٣٠. زهران: حامد عبد السلام- علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة – عالم الكتاب – القاهرة – ١٩٧١م.
٣١. زهران: حامد عبد السلام- علم النفس الاجتماعي ط٤- عالم الكتاب – القاهرة – ١٩٧٧م.
٣٢. الزعبي: أحمد محمد – أسس علم النفس الاجتماعي – دار الحكمة اليمانية – صنعاء ١٩٩٤م.
٣٣. آل زعبر: سعيد بن مبارك – التلفزيون والتغيير الاجتماعي في الدول النامية – دار الشروق – المملكة السعودية – جدّة ١٤٠٧هـ .
٣٤. زغيب: شيماء ذو الفقار – مناهج البحث والاستخدامات الإحصائية في الدراسات الإعلامية ط١- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة – ٢٠٠٩م.
٣٥. حافظ: عباس – علم النفس الاجتماعي- المكتبة التجارية الكبرى- القاهرة- بدون تاريخ.
٣٦. حلي: علي عبد الرزاق- دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية- دار النهضة العربية- بيروت ١٩٨٤م.
٣٧. الحسن: إحسان محمد – المدخل إلى علم الاجتماع- دار الطليعة – بيروت- ١٩٨٨م.
٣٨. الحسن: إحسان محمد- موسوعة علم الاجتماع ط١- الدار العربية للموسوعات – بيروت ١٩٩٩م.
٣٩. الحسن: إحسان محمد- علم اجتماع العائلة- دار وائل للنشر- الأردن – عمان ٢٠٠٥م.
٤٠. الحسن: إحسان محمد- علم اجتماع الجريمة- دار وائل للنشر- الأردن – عمان- ٢٠٠٨م.
٤١. الحسن: إحسان محمد- الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي – دار الطليعة – بيروت ١٩٨٧م.
٤٢. حسن: سمير إبراهيم- الثقافة والمجتمع – تقديم: خضير زكريا- دار الفكر – دمشق ٢٠٠٧م.
٤٣. حسين: محي الدين أحمد- التنشئة الأسرية وإسناد الصغار – الهيئة المصرية للكتاب- ١٩٨٧م.
٤٤. حنتوش: علي – العراق مشكلات الحاضر وخيارات المستقبل – دراسة تحليلية عن مستويات تلوث البيئة الطبيعية والاجتماعية – دار الكنوز الأدبية – بيروت ٢٠٠٠م.
٤٥. الطاهر: عبد الجليل- مسيرة المجتمع- المكتبة العصرية- بيروت- ١٩٦٦م.

٤٦. طالب: محمد سعيد – الثقافة والتنمية المستقلة في عصر العولمة –اتحاد الكتاب العربي- دمشق - ٢٠٠٥م.
٤٧. اليافي: عبد الكريم- تمهيد في علم الاجتماع- مطبعة جامعة دمشق- دمشق ١٩٦٤م.
٤٨. كبارة: أساكة ظافر- برامج التلفزيون والتنشئة التربوية والاجتماعية – تقديم محمد منير سعد الدين- دار النهضة العربية – بيروت ٢٠٠٣م.
٤٩. كوش: دوني- مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية – ترجمة قاسم المقداد – اتحاد الكتاب العرب- دمشق ٢٠٠٣م.
٥٠. كلاكهون: كلايد – الإنسان في المرآة- ترجمة: شاكر مصطفى سليم- منشورات المكتبة الأهلية – بغداد ١٩٦٤م.
٥١. الكتاني: فاطمة – الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية – دار الشروق – عمان-٢٠٠٠م.
٥٢. لامبوس: ميشيل هارا –اتجاهات جديدة في علم اجتماع- ترجمة: إحسان محمد الحسن وآخرون – مطبعة بيت الحكمة – بغداد ٢٠٠١م.
٥٣. لبيب : طاهر- سوسيولوجية الثقافة- معهد البحوث والدراسات العربية – بيروت – ١٩٧٨م.
٥٤. مدبولي: جلال- دراسات في الثقافة والمجتمع- المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية-١٩٨٣م.
٥٥. معلوف: لويس- المنجد في اللغة ط٣٥- المكتبة الشرقية- بيروت ١٩٨٦م.
٥٦. مختار: حمزة- علم النفس الاجتماعي- دار البيان العربي- جدة- ١٩٨٢م.
٥٧. ناصر: إبراهيم- أسس التربية – دار عمار- عمان – ١٩٨٩م.
٥٨. ناصر: إبراهيم- علم الاجتماع التربوي – دار الجيل – بيروت ١٩٩٦ م
٥٩. الناصر: عبد الرحمن فهد- التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى- جامعة الكويت-١٩٩٨م.
٦٠. ناصر: ناصر حسين- محنة الأكثرية في العراق- صفحات من ملف الطائفية السياسية- دار المصطفى للطباعة والنشر- بيروت- ٢٠٠٥م.
٦١. النجيحي: محمد لبيب – الأسس الاجتماعية للتربية – دار النهضة العربية – بيروت-١٩٨١م.
٦٢. النجيحي: محمد لبيب – التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٨٤م.
٦٣. النوري: قيس- آفاق التغيير الاجتماعي النظرية والتنموية – مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- بغداد – ١٩٨٥م.
٦٤. نسبت: روبرت ، وروبرت بيران- علم الاجتماع ط١- ترجمة: جرسي خوري- دار النضال للطباعة والنشر – بيروت – ١٩٩٠م.
٦٥. السباعي: بدر الدين- مشكلة المرأة/ العامل التاريخي – دار الجماهير- دمشق- ١٩٨٥م.
٦٦. السيد: رضوان ، وأحمد برقاوي- المسألة الثقافية في العالم العربي الإسلامي- دار الفكر – دمشق- ٢٠٠١م.
٦٧. سيد: جابر عوض ، وأبو الحسن عبد الموجود – الانحراف والجريمة في عالم متغيّر- المكتب الجامعي الحديث- إسكندرية – ٢٠٠٤م.
٦٨. السنبل: عبد العزيز بن عبد الله – التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين- منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق- ٢٠٠٤م.
٦٩. سعيد: محمد مظهر- علم النفس الاجتماعي من الإسلام والعالم الحديث ط٢- مكتبة نهضة مصر بالقبالة – القاهرة – ١٩٤٥م.

٧٠. العاني: عبد اللطيف عبد الحميد ، وآخرون- المدخل إلى علم الاجتماع- مديرية دار الكتب للنشر بغداد- ١٩٩٠م.
٧١. العاني: عبد اللطيف عبد الحميد ، ومعن خليل العمر- المشكلات الاجتماعية – دار الحكمة – بغداد- ١٩٩١م.
٧٢. عاقل: فاخر- أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية- دار العلم للملايين – بيروت – ١٩٧٧م.
٧٣. عبد الكريم: أحمد عزت- المجتمع العربي – دار النهضة العربي- بيروت- ١٩٨٠م.
٧٤. العيساوي: هادي صالح- آفاق علم الاجتماع- دار أسامة للنشر والتوزيع- عمان- ٢٠٠٨م.
٧٥. العيسوي: عبد الرحمن- سيكولوجية التنشئة الاجتماعية – دار الفكر الجامعي- إسكندرية – ١٩٨٥م.
٧٦. عماد: عبد الغني – البحث الاجتماعي منهجه، مراحله، تطبيقاته ط١ – منشوات جروس بريس – بيروت ٢٠٠٢م.
٧٧. العمر: معن خليل- الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي – دار الآفاق الجديدة – بيروت بلا تاريخ.
٧٨. العمر: معن خليل- البناء الاجتماعي أنساقه ونظمه-دار الشروق- عمان-١٩٩٩م.
٧٩. العمر: معن خليل- التنشئة الاجتماعية- دار الشروق- عمان – ٢٠٠٤م.
٨٠. العمر: معن خليل – التغيير الاجتماعي - دار الشروق- عمان -٢٠٠٤م.
٨١. العمر: معن خليل – معجم علم الاجتماع المعاصر- دار الشروق- عمان- ٢٠٠٦م.
٨٢. العمر: معن خليل- علم المشكلات الاجتماعية - دار الشروق- عمان- ٢٠٠٨م.
٨٣. العمر: معن خليل ، وآخرون- المدخل إلى علم الاجتماع- دار الشروق- عمان- ٢٠٠٦م.
٨٤. عمر: نوال محمد- دور الإعلام في تغير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية- مكتبة نهضة الشرق- القاهرة- ١٩٨٤م.
٨٥. عمر: محمد أحمد ، وآخرون- القياس النفسي والتربوي- دار المسيرة – عمان- ٢٠١٠م.
٨٦. عثمان: إبراهيم عيسى- النظرية المعاصرة في علم الاجتماع- دار الشروق- عمان- ٢٠٠٨م.
٨٧. فهمي: محمد سيد- أطفال الشوارع- المكتب الجامعي الحديث- إسكندرية – ٢٠٠٠م.
٨٨. الفرح: وجيه- التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة- مؤسسة الوراق للنشر- عمان – ٢٠٠٦م.
٨٩. القوصي: عبد العزيز- علم النفس، أسسه وتطبيقاته التربوية – مكتبة النهضة المصرية- القاهرة- ١٩٧٧م.
٩٠. القذافي: رمضان محمد- علم نفس النمو، المراهقة والطفولة- المكتبة الجامعية بالأزارطية- الإسكندرية – ٢٠٠٠م.
٩١. ربيع: هادي مشعان – القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار زهران للنشر والتوزيع – عمان ٢٠٠٦م.
٩٢. الرشدان: عبد الله- علم اجتماع التربية- دار الشروق- عمان- ٢٠٠٤م.
٩٣. الرشدان: عبد الله- التربية والتنشئة الاجتماعية – دار وائل للنشر- عمان – ٢٠٠٥م.
٩٤. رويدار: عبد الفتاح محمد- علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه- دار النهضة العربية – بيروت- ١٩٩٤م.
٩٥. شابير: هاري آل ، وآخرون- الإنسان والحضارة والمجتمع- ترجمة عبد الكريم محفوظ- منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق – ١٩٧٨م.

٩٦. الخطيب: محمد بن شحات- القدوة وأثرها في التنشئة الاجتماعية – مكتب التربية العربي لدول الخليج- الرياض- ١٩٩٧م.
٩٧. الشيخ: عبد السلام- علم النفس الاجتماعي- دار الفكر- الإسكندرية – ١٩٩٢م.
٩٨. شفيق: رضوان- علم النفس الاجتماعي – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت – ١٩٦٦م.
٩٩. شريف: السيد وليد عبد القادر- التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة- دار الفكر العربي- القاهرة- ٢٠٠٢م.
١٠٠. شتا: السيد علي- الانحراف الاجتماعي، الأنماط والتكلفة ط١- مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية- إسكندرية- ١٩٩٩.
١٠١. الخطيب: جمال محمد- المدخل حول المسؤولية الأسرية في تربية الأبناء ورعايتهم الأسرية للطفل المعاق- سلسلة الدراسات الاجتماعية- البحرين – ١٩٩٦م.
١٠٢. الخشالي: شاكر حسين- ثقافة تربية الأطفال بين الوعي والعلم- دار بصمات للنشر- دمشق- ٢٠١٠م.
١٠٣. الخفاف: عبد علي حسن – دراسة ديموغرافية لاتجاهات نمو الإناث وحجم الإناث الفعال في منطقة الحكم الذاتي في العراق حتى عام ٢٠٠٠م- مديرية دار الكتب للطباعة والنشر- جامعة السليمانية ٢٠٠٠م.
١٠٤. غدنز: أنتوني- علم الاجتماع- ترجمة فايز الصيّاغ- مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت- ٢٠٠٥م.
١٠٥. غيث: محمد عاطف- علم الاجتماع- دار المعرفة الجامعية- إسكندرية- ١٩٩٠م.
١٠٦. ظاهر: أحمد جمال- التنشئة الاجتماعية والسياسية في العالم العربي- مكتبة المنار- الأردن الزرقاء- ١٩٨٥م.

الأطاريح الرسائل الدراسية

١. إسماعيل: رندة حبيب – أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودورها في السلوك الانحرافي – مشروع بحث لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع – دراسة ميدانية – سورية جامعة دمشق – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – ٢٠٠٧م.
٢. حيص: خالد سليمان – الغزو الأمريكي للعراق ومنعكساته الاقتصادية والقانونية – رسالة ماجستير في العلاقات الدولية – سورية جامعة تشرين – كلّيّة الاقتصاد ٢٠١٠م.
٣. الكبيسي: سناء عبد الوهاب – التنشئة الاجتماعية في رياض الأطفال – دراسة ميدانية – رسالة دكتوراه – جامعة بغداد- كلية الآداب- ١٩٩٦م.
٤. السناد: جلال غربول _ تطور السلطة الأبوية في الأسرة العربية _ رسالة دكتوراه في علم الاجتماع _ سوريا جامعة دمشق كلية الآداب والعلوم الإنسانية ١٩٩٥م
٥. عكاش: عمار _ مجتمع ثقافة البعد الواحد في نظرية هربرت ماركوزه النقدية _ مشروع رسالة ماجستير في علم الاجتماع _ سوريا _ جامعة دمشق _ كلية الآداب و العلوم الإنسانية ٢٠١١م

٦. عمران: أكثم _ المشكلات الاجتماعية للأسرة في مدينة دمشق_ رسالة ماجستير في علم الاجتماع _ سوريا _جامعة دمشق _كلية الآداب و العلوم الإنسانية ١٩٩٩م.
٧. الفارس: محمد سليمان_ أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وتأثيرها في شخصية المراهق وسلوكه – رسالة دكتوراه- سورية - جامعة دمشق _كلية الآداب و العلوم الإنسانية ٢٠١١ .
٨. القصيري: أنعام جلال توفيق- التنشئة الاجتماعية في الأسرة العراقية- دراسة ميدانية – رسالة دكتوراه آداب في علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة بغداد- ١٩٩٥م.
٩. شلهوب: أسماء محمد إبراهيم – أثر الاحتلال اليهودي على ثقافة الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية ١٩٦٧م- دراسة انثروبولوجية لمنطقة طول كرم – رسالة ماجستير في علم الاجتماع – الأردن – الجامعة الأردنية – كليّة الدراسات العليا ١٩٩٦م.
١٠. التائب: محمد مصباح صالح – التنشئة الأسرية ودورها في توجيه الطفل لمشاهدة التلفزيون- رسالة دكتوراه في علم الاجتماع – سوريا- جامعة دمشق _كلية الآداب و العلوم الإنسانية٢٠١١م.

الدوريات والمقالات

١. وطفة: علي أسعد – التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم (مقال) – مجلة المعرفة الصادرة عن وزارة الثقافة في سوريا العدد ٥٦٧ كانون أول ٢٠١٠م.
٢. وطفة: علي أسعد – التراث الشعبي والهوية – الأصول التراثية للهوية الثقافية (مقال) - مجلة المعرفة الصادرة عن وزارة الثقافة في سوريا العدد ٥٥٩ نيسان٢٠١٠م.
٣. الحسن: إحسان محمد – الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الإيرانية على الأطفال- دراسة ميدانية على عينة من مجتمع بغداد- منشورة في مجلة العلوم الاجتماعية العدد/ ٢٥ السنة ١٩٩٦م.

الإنترنيت

١. حسن: حسين سرمك – تأثيرات الاحتلال النفسية والاجتماعية في المجتمع العراقي – ورقة مستخلصة بتاريخ ١٦ آب ٢٠١١ من الموقع: http://www.dar babl.net/showspfile.php?id=2+3.
٢. الكندري: يعقوب يوسف – دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية – ورقة مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية – رابطة الاجتماعيين يومي ٢٤و٢٥ آذار ٢٠٠٨م مستخلصة بتاريخ ١٦ آب ٢٠١١ من الموقع:
http://www.kuwait-history-net/7 /showthread.php?+=8374.
٣- سري الدين: كمال – معنى التربية – ورقة إرشادات توحيدية صادرة عن مكتب مشيخة عقل لطائفة الموحدين الدروز – مارس ٢٠١١ مستخلصة بتاريخ ٢٠ أيلول ٢٠١١م. من الموقع:
http://mouwahidruze-gov-lb/maaref28.php
٤- عويس: عفاف أحمد – إدراكات وخيالات عينة من الأطفال المصريين (في سن ما قبل المدرسة للعدوان الإسرائيلي على الطفل الفلسطيني) – دراسة ميدانية مستخلصة ١٦/ ٨/ ٢٠١١م من الموقع:
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/atar%20nafssiya/p4.php.

٥- عبد الحكيم: كرام- محاضرات في تاريخ التربية – وثيقة مقدمة للدعم البيدار غوجي للطلبة – المدرسة العليا في الآداب والعلوم الإنسانية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - قسنطينة – الجزائر ٢٠٠٥م – مستخلصة بتاريخ ٧ أيلول ٢٠١١ من الموقع: http://www.ens-constantine-dz/sit-HG1/cours/kiram/miccrosoft%20word%20-%20conferences%20de%201-histoire%20de201%c3%Agducationpdf.
٦- عبد الفتاح: محمد زين العابدين – آليات وأساليب التنشئة الاجتماعية عند الأطفال لتنمية الانتماء للوطن – مستخلصة بتاريخ ١٦ آب ٢٠١١م من الموقع: http://www.pald.net.net/forum/showthreed?-p=922401.

المصادر الأجنبية

1- Koening,samuel.Man and society , New york Noble ,1986,.
2- Goode William.War and social Disorganization, Newyork, The free press, 1981,.
3- Blumer, H.Societyas Symbolic Interaction In Man,Jerome and Bernard Meltzerl(eds).symbolic Interaction: Areader in Social psychdogy,2nd ed, Allyn and Baseton,Boseton 1973.
4- Hand Book of Household sareys,United Nations,New York . 1977.
5- Cressey,D.Crime,in Contem porary Social problems,Merton and Nisbat, New York itar Court Brace 1983.
6- Muman.N.L.Psychology:the funda Mental; of Human Adjustment,London,George G.Harvp,1981.
7- Burt,C.The psychology of social problems, London, University press 1977.
8- J.A.S.Singh and Rodert M.Zingg" Wolf – Children and Feral Man" New York, Harper,s,1942.

الملاحق

الملحق (أ) بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

بسم الله الرحمن الرحيم

أبنائي وبناتي الأعزاء...

السلام عليكم

النموذج الذي بين يديكم هو جزء من دراسة ميدانية لأغراض علمية لإكمال أطروحة دكتوراه جاءت فكرتها من عمق ما لاحظ الباحث فيما يجري في بلده لذا دفعه إحساسه بالمسؤولية للبحث من أجل تنشئة مستقبلية أكثر صحّة وسلامة، والأسئلة التي حددت متعلقة بموضوع الدراسة فقط ولا ترتبط بصلة بأي موضوع آخر ، وإظهار النتائج الحقيقية والدقيقة للدراسة تتوقف على صدق إملاء الأجوبة، فيلتمس الباحث من أبنائه الأعزاء التعامل بجدية مع الاستبيان والتعبير عما في داخلكم فعلاً بشفافية عند الإجابة وعدم التأثر برأي أي شخص آخر كما يلتمسكم الإجابة عن جميع الأسئلة، لأنّ النقص في إجابتها يعطي نتائج وهمية في عملية الإحصاء النهائية، وختاماً أنتم مخيرون بالمشاركة لخدمة الأجيال القادمة من أبنائكم، لأنّ هذه الدراسة هدفها تبيان ماذا أثر الاحتلال على تنشئة الطفولة في العراق، لكي يقترح الباحث ما هي التوصيات لتلافي هذه الآثار على ضوء نتائج دراسته مع دعائي لكم بالخير والتوفيق وشكراً.

الباحث

الأكاديمية العربية المفتوحة

بالدنمارك

كليّة الآداب قسم علم الاجتماع

استمارة استبيانية عن دراسة التنشئة الاجتماعية في المجتمع العراقي بعد الاحتلال الأمريكي للعراق ٢٠٠٣

دراسة دكتوراه في علم الاجتماع

إعداد

شاكر حسين الخشالي

إشراف الأستاذ الدكتور أديب زيد عقيل – رئيس قسم علم الاجتماع – جامعة دمشق

رقم نموذج الاستبانة (   )

تاريخ إجراء الاستبانة (   )

مكان الاستبانة (   )

توقيع الباحث (   )

ملاحظة: المعلومات التي يدلي بها المبحوث هي لأغراض البحث فقط ولا تمرر لأي طرف ثالث مهما تكن الظروف.

أولاً: المعلومات الأساسية عن المبحوثين:

الرجاء وضع علامة X في المربع الذي ترغب الإجابة عليه :

١. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

٢. **العمر:** (   ) سنة

٣. **الحالة الزوجية:** أعزب ☐ ، متزوج ☐ ، مطلق ☐ ، أرمل/أرملة ☐

٤. **حجم الأسرة بالأفراد :** (٢-٣) ☐ ، (٤-٥) ☐ ، (٦-٧) ☐ (٨ فأكثر) ☐

٥. **الحالة التعليمية أو المستوى التعليمي:**

يقرأ ويكتب ☐ ، أكمل الابتدائية ☐ ، أكمل المتوسط ☐ ، أكمل الإعدادية ☐ ،

٦. **الدخل الشهري للأسرة بآلاف الدينار العراقي:**

(١٠٠-٢٠٠) ☐ ، (٢٠١-٣٠٠) ☐ ، (٣٠١-٤٠٠) ☐ ، (٤٠١-٥٠٠) ☐ ،(٥٠١ فأكثر) ☐

٧. **عائدية السكن:** ملك ☐ إيجار ☐

٨. **ترتيبات السكن:** أسكن مع الأسرة ☐ اسكن في بيت مستقل ☐ اسكن مع الأقارب ☐

٩. **البيئة والسكان:** ريف ☐ مدينة ☐

١٠. **الحالة الاجتماعية/الطبقية :** مرفهة ☐ متوسطة ☐ فقيرة ☐

ثانياً: الأسئلة الاختصاصية عن موضوع الدراسة وقد أعدّت على أربعة محاور :

المحور الأول : الأسئلة التي إجاباتها تعكس الآثار المباشرة للاحتلال على نفسية الطفل:

١١. **هل الاحتلال هو سبب ظهور الحزن والكآبة لديك؟** نعم ☐ لا ☐

١٢. **هل يسبب لك إعتقال قوات الاحتلال لبعض أفراد مجتمعك الحزن والكآبة والقلق؟** نعم ☐ لا ☐

١٣. **هل لديك رغبة للانعزال وعدم الاختلاط؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٤. **هل لديك رغبة بالبكاء عند تذكرك لموقف حدث أثناء الاحتلال؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٥. **هل تشعر بسوء معاملة أقرانك لك ؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٦. **هل تراودك فكرة الانتقام من بعض زملائك ؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٧. هل تشعر بسوء المعاملة من قبل المعلم بالمدرسة؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٨. هل تحب الذهاب إلى المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

١٩. من الأشخاص الذين تلجأ إليهم عندما تحدث لك مشكلة؟

الأب ☐ الأم ☐ الأخوة ☐ الأصدقاء ☐ الأقارب ☐ المعلم ☐ جهات حكومية ☐

٢٠. هل تعاقبك أسرتك على السلوك السلبي؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢١. هل تكافئك أسرتك على السلوك الإيجابي؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٢. هل أسرتك تشجع على استخدام العنف والقوة لإثبات الشخصية؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني : الأسئلة التي إجاباتها تعكس الآثار الاجتماعية المباشرة للاحتلال على الطفل

٢٣. هل تعيش في جو أسري هادئ ومستقر؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٤. هل تستجيب لتوجيهات والديك داخل الأسرة؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٥. هل تشعر بمقدرة أسرتك على حمايتك؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٦. هل استشهد أو خطف أو أصيب أحد أفراد أسرتك بسبب الاحتلال؟ نعم ☐ لا ☐

٢٧. هل محبتك وارتباطك بأهلك يدفعك للخوف في حالة الابتعاد عنهم؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٨. هل تتعرض للسخرية أو النقد اللاذع من قبل الأهل؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٢٩. **هل تعتقد أنّ الاحتلال جعل الأطفال يتسمون بسمات اجتماعية سلبية ، كالكذب والغش والسرقة والكلام البذيء؟**

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٠. **هل تعتقد أنّ الرعب من العمليات القتالية للاحتلال سبب هروب بعض الأطفال من أسرهم داخل أو خارج العراق؟**

نعم ☐ لا ☐

٣١. **هل تعتقد أنّ الاحتلال سبب سوء علاقة الأطفال بعضهم ببعض وانعكس ذلك على سلوكهم؟**

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٢. **هل أدى الاحتلال إلى تعميق الوعي الاجتماعي والسياسي لديك ولدى أصدقائك تجاه مجتمعكم وأمتكم؟**

نعم ☐ لا ☐

٣٣. **هل سبب الاحتلال التماسك والتقارب واللحمة بين فئات المجتمع في منطقتك؟**

نعم ☐ لا ☐

٣٤. **هل أنّ الأعمال التي حدثت بعد الاحتلال من قتل وقطع رؤوس ورمي الجثث بالشوارع والحدائق العامة سببت حالة الذعر والهلع والفزع لديك؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٥. **هل تعرضت أسرتك للتهجير؟** نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث : الأسئلة التي إجاباتها تعكس آثار الاحتلال على عمليات التنشئة الاجتماعية وعمل مؤسساتها :

٣٦. **هل الاحتلال يعرقل وصولك إلى المدرسة؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٧. **هل فكرت بترك المدرسة بسبب الخوف من جنود الاحتلال عند ذهابك وعودتك من المدرسة؟**

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٨. هل مداهمات وعمليات الاحتلال العسكرية كانت السبب في عدم إكمال مراجعة ومذاكرة الدروس في البيت؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٣٩. هل تشعر بالخوف وأنت داخل حرم المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٤٠. هل أثر الاحتلال على العملية التعليمية والتعلّمية بشكل سلبي؟ نعم ☐ لا ☐

٤١. هل تمنعك قوات الاحتلال من الذهاب إلى المسجد/الجامع لأداء الواجباتك الدينية؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٤٢. هل يؤثر غياب الأب إن حدث (استشهاده، اعتقاله، فقدانه) على طبيعة التربية والتنشئة الاجتماعية؟

نعم ☐ لا ☐

٤٣. هل انقطعتَ عن اللعب مع أصدقائك في محلتكم خوفاً من قوات الاحتلال؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٤٤. هل أنّ الوضع الاقتصادي لأسرتك بعد الاحتلال أثر سلباً في تربيتكم وتنشئتكم أنت وإخوانك؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع :الأسئلة التي إجاباتها تعكس آثار الاحتلال على السلوك القيمي للفرد :

٤٥. كيف تحصل على حقك؟ بالقانون ☐ بالقوة ☐ عن طريق الوجهاء الاجتماعيين ☐ عن طريق رجال الدين ☐ وسائل أخرى ☐

٤٦. **هل تؤيد أعمال العنف وتهجير العوائل التي حدثت أثناء الاحتلال أيّاً كان سببها ؟ وتعتبرها مقابلة بالمثل بين الفئات المتصارعة في العراق ؟** نعم ☐ لا ☐

٤٧. **هل تحترم حقوق الآخرين في الحياة والمعتقد والثقافة والرأي وتنبذ كل أشكال التفرقة التي أوجدها المحتل ؟** نعم ☐ لا ☐

٤٨. **هل تتمسك بالقيم والمعايير التي اكتسبتها بتنشئتك والتي يقوم عليها المجتمع العراقي مهما وقع عليك من ضغوط ؟** نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

٤٩. **ما هي الآراء التي تود إضافتها حول ما أصاب عملية التنشئة الاجتماعية لأطفال العراق بعد الاحتلال؟**

التاريخ

Crosstabs ملحق (أ) جدول (٤٥) س١١ ظهور الحزن * الجنس

Crosstab

			الجنس: ذكر 1	الجنس: أنثى 2	Total
ظهور 11س الحزن	نعم 1	Count	195	164	359
		% within الجنس	87.1%	93.2%	89.8%
	لا 2	Count	29	12	41
		% within الجنس	12.9%	6.8%	10.3%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests(٤٥) ملحق (ب) جدول

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.024(b)	1	.045		
Continuity Correction(a)	3.385	1	.066		
Likelihood Ratio	4.172	1	.041		
Fisher's Exact Test				.048	.031
Linear-by-Linear Association	4.014	1	.045		
N of Valid Cases	400				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18.04.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٤٥)

Approx. Sig.	Value		
.045	-.100	Phi	Nominal by Nominal
.045	.100	Cramer's V	
.045	.100	Contingency Coefficient	
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٤٦) س١٣ رغبة الانعزال * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
72	37	35	Count	نعم 1	رغبة 13س الانعزال
18.0%	21.0%	15.6%	% within الجنس		
125	52	73	Count	لا 2	
31.3%	29.5%	32.6%	% within الجنس		
203	87	116	Count	أحيانا 3	
50.8%	49.4%	51.8%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٤٦)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.369	2	1.995(a)	Pearson Chi-Square
.371	2	1.984	Likelihood Ratio
.313	1	1.018	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31.68.

ملحق (أ) جدول (٤٧) س١٦ فكرة الانتقام * الجنس

Crosstab

			الجنس		Total
			ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1
س16 فكرة الانتقام	نعم 1	Count	23	6	29
		% within الجنس	10.3%	3.4%	7.3%
	لا 2	Count	167	146	313
		% within الجنس	74.6%	83.0%	78.3%
	أحيانا 3	Count	34	24	58
		% within الجنس	15.2%	13.6%	14.5%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٤٧)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.446(a)	2	.024
Likelihood Ratio	8.002	2	.018
Linear-by-Linear Association	1.309	1	.253
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.76.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٤٧)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.136	.024
	Cramer's V	.136	.024
	Contingency Coefficient	.135	.024
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٤٨) س٢٨ تتعرض للسخرية * الجنس

Crosstab

			الجنس		Total
			ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1
تتعرض 28س للسخرية	نعم 1	Count	26	20	46
		% within الجنس	11.6%	11.4%	11.5%
	لا 2	Count	169	129	298
		% within الجنس	75.4%	73.3%	74.5%
	أحيانا 3	Count	29	27	56
		% within الجنس	12.9%	15.3%	14.0%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

ملحق (ب) جدول (٤٨) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.470(a)	2	.791
Likelihood Ratio	.468	2	.791
Linear-by-Linear Association	.269	1	.604
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.24.

ملحق (أ) جدول (٤٩) س٢٩ سمات اجتماعية سلبية * الجنس

Crosstab

				الجنس		Total
				ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1
سمات 29س اجتماعية سلبية	نعم 1	Count		171	136	307
		% within الجنس		76.3%	77.3%	76.8%
	لا 2	Count		23	14	37
		% within الجنس		10.3%	8.0%	9.3%
	أحيانا 3	Count		30	26	56
		% within الجنس		13.4%	14.8%	14.0%
Total		Count		224	176	400
		% within الجنس		100.0%	100.0%	100.0%

ملحق (ب) جدول (٤٩) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.715(a)	2	.699
Likelihood Ratio	.722	2	.697
Linear-by-Linear Association	.004	1	.951
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.28.

ملحق (أ) جدول (٥٠) س٣٠ سبب الهروب من الأسر * الجنس

Crosstab

			الجنس		Total
			ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1
سبب 30س الهروب من الأسر	نعم 1	Count	165	135	300
		% within الجنس	73.7%	76.7%	75.0%
	لا 2	Count	59	41	100
		% within الجنس	26.3%	23.3%	25.0%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٥٠)

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.485	1	.487(b)	Pearson Chi-Square
		.561	1	.338	Continuity Correction(a)
		.484	1	.489	Likelihood Ratio
.281	.561				Fisher's Exact Test
		.486	1	.486	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44.00.

ملحق (أ) جدول (٥١) س٣١ سبب سوء العلاقة * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
240	101	139	Count	نعم 1	س31 سبب العلاقة سوء
60.0%	57.4%	62.1%	% within الجنس		
49	27	22	Count	لا 2	
12.3%	15.3%	9.8%	% within الجنس		
111	48	63	Count	أحيانا 3	
27.8%	27.3%	28.1%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٥١)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.242	2	2.835(a)	Pearson Chi-Square
.245	2	2.812	Likelihood Ratio
.667	1	.185	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.56.

ملحق (أ) جدول (٥٢) س٣٧ التفكير بترك المدرسة * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
127	52	75	Count	نعم 1	التفكير 37س المدرسة بترك
31.8%	29.5%	33.5%	% within الجنس		
177	85	92	Count	لا 2	
44.3%	48.3%	41.1%	% within الجنس		
96	39	57	Count	أحيانا 3	
24.0%	22.2%	25.4%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

ملحق (ب) جدول (٥٢) **Chi-Square Tests**

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.352	2	2.087(a)	Pearson Chi-Square
.352	2	2.086	Likelihood Ratio
.931	1	.008	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.24.

ملحق (أ) جدول (٥٣) س٣٨ عدم المراجعة والمذاكرة * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
178	80	98	Count	نعم 1	عدم 38س المراجعة والمذاكرة
44.5%	45.5%	43.8%	% within الجنس		
65	25	40	Count	لا 2	
16.3%	14.2%	17.9%	% within الجنس		
157	71	86	Count	أحيانا 3	
39.3%	40.3%	38.4%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

Chi-Square Tests (٥٣) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.616	2	.969(a)	Pearson Chi-Square
.613	2	.978	Likelihood Ratio
.979	1	.001	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28.60.

ملحق (أ) جدول (٥٤) س٤٠ تأثير على العملية التعليمية * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
347	158	189	Count	نعم 1	تأثير 40س العملية على التعليمية
86.8%	89.8%	84.4%	% within الجنس		
53	18	35	Count	لا 2	
13.3%	10.2%	15.6%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

Chi-Square Tests (٥٤) ملحق (ب) جدول

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.114	1	2.498(b)	Pearson Chi-Square
		.152	1	2.051	Continuity Correction(a)
		.110	1	2.550	Likelihood Ratio
.075	.137				Fisher's Exact Test
		.114	1	2.492	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23.32.

ملحق (أ) جدول (٥٥) س٤٣ الانقطاع عن اللعب * الجنس

Crosstab

				Total		
					الجنس	
			ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1	
الانقطاع 43س اللعب عن	نعم 1	Count	115	97	212
		% within الجنس	51.3%	55.1%	53.0%
	لا 2	Count	42	31	73
		% within الجنس	18.8%	17.6%	18.3%
	أحيانا 3	Count	67	48	115
		% within الجنس	29.9%	27.3%	28.8%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

ملحق (ب) جدول (٥٥) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.573(a)	2	.751
Likelihood Ratio	.574	2	.751
Linear-by-Linear Association	.533	1	.465
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32.12.

ملحق (أ) جدول (٥٦) س٤٥ الحصول على الحق * الجنس

Crosstab

			الجنس		Total
			ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1
45س الحصول على الحق	بالقانون 1	Count	127	101	228
		% within الجنس	56.7%	57.4%	57.0%
	بالقوة 2	Count	52	25	77
		% within الجنس	23.2%	14.2%	19.3%
	الوجهاء طريق عن الاجتماعيين 3	Count	22	24	46
		% within الجنس	9.8%	13.6%	11.5%
	الدين رجال طريق عن 4	Count	7	7	14
		% within الجنس	3.1%	4.0%	3.5%
	أخرى وسائل 5	Count	16	19	35
		% within الجنس	7.1%	10.8%	8.8%
Total		Count	224	176	400
		% within الجنس	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests (٥٦) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.130	4	7.119(a)	Pearson Chi-Square
.125	4	7.214	Likelihood Ratio
.216	1	1.534	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.16.

ملحق (أ) جدول (٥٧) س٤٧ احترام حقوق الآخرين * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
375	168	207	Count	نعم 1	احترام 47س الآخرين حقوق
93.8%	95.5%	92.4%	% within الجنس		
25	8	17	Count	لا 2	
6.3%	4.5%	7.6%	% within الجنس		
400	176	224	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

Chi-Square Tests (٥٧) ملحق (ب) جدول

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.212	1	1.558(b)	Pearson Chi-Square
		.298	1	1.082	Continuity Correction(a)
		.205	1	1.603	Likelihood Ratio
.149	.298				Fisher's Exact Test
		.212	1	1.555	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.00.

ملحق (أ) جدول (٥٨) س٤٨ التمسك بالقيم * الجنس

Crosstab

Total	الجنس				
ذكر 1	أنثى 2	ذكر 1			
326	147	179	Count	نعم 1	س48 التمسك بالقيم
81.5%	83.5%	79.9%	% within الجنس		
25	8	17	Count	لا 2	
6.3%	4.5%	7.6%	% within الجنس		
49	21	28	Count	أحيانا 3	
12.3%	11.9%	12.5%	% within الجنس		
400	176	224	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within الجنس		

ملحق (ب) جدول (٥٨) **Chi-Square Tests**

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.439	2	1.645(a)	Pearson Chi-Square
.430	2	1.690	Likelihood Ratio
.540	1	.375	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.00.

Crosstabs

ملحق (أ) جدول (٥٩) س١١ ظهور الحزن * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
3 إلى 2 من 1	8 من أكثر 4	7 إلى 6 من 3	5 إلى 4 من 2	3 إلى 2 من 1			
359	54	116	148	41	Count	نعم 1	س11 ظهور الحزن
89.8%	96.4%	89.2%	87.6%	91.1%	% within الأسرة.حجم		
41	2	14	21	4	Count	لا 2	
10.3%	3.6%	10.8%	12.4%	8.9%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests (٥٩) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.294	3	3.714(a)	Pearson Chi-Square
.213	3	4.487	Likelihood Ratio
.241	1	1.377	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 1 cells (12.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.61.

ملحق (أ) جدول (٦٠) س١٣ رغبة الانعزال * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
1 من 2 إلى 3	4 من أكثر 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
72	7	19	30	16	Count	نعم 1	رغبة 13س الانعزال
18.0%	12.5%	14.6%	17.8%	35.6%	% within الأسرة.حجم		
125	14	50	49	12	Count	لا 2	
31.3%	25.0%	38.5%	29.0%	26.7%	% within الأسرة.حجم		
203	35	61	90	17	Count	أحيانا 3	
50.8%	62.5%	46.9%	53.3%	37.8%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests (٦٠) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.011	6	16.520(a)	Pearson Chi-Square
.021	6	14.942	Likelihood Ratio
.014	1	6.007	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.10.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٦٠)

Approx. Sig.	Value		
.011	.199	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦١) س١٦ فكرة الانتقام * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
1 من 2 إلى 3	4 من أكثر 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
29	3	5	13	8	Count	1 نعم	س16 فكرة الانتقام
7.3%	5.4%	3.8%	7.7%	17.8%	% within الأسرة.حجم		
313	42	103	138	30	Count	2 لا	
78.3%	75.0%	79.2%	81.7%	66.7%	% within الأسرة.حجم		
58	11	22	18	7	Count	3 أحيانا	
14.5%	19.6%	16.9%	10.7%	15.6%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٦١)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.033	6	13.702(a)	Pearson Chi-Square
.057	6	12.244	Likelihood Ratio
.014	1	6.051	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.26.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٦١)

Approx. Sig.	Value		
.033	.182	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٢) س٢٨ تتعرض للسخرية * حجم.الأسرة

Crosstab

			حجم.الأسرة					Total
			1 من 2 إلى 3	2 من 4 إلى 5	3 من 6 إلى 7	4 أكثر من 8		1 من 2 إلى 3
س28 تتعرض للسخرية	1 نعم	Count	10	24	5	7		46
		% within حجم.الأسرة	22.2%	14.2%	3.8%	12.5%		11.5%
	2 لا	Count	31	116	107	44		298
		% within حجم.الأسرة	68.9%	68.6%	82.3%	78.6%		74.5%
	3 أحيانا	Count	4	29	18	5		56
		% within حجم.الأسرة	8.9%	17.2%	13.8%	8.9%		14.0%
Total		Count	45	169	130	56		400
		% within حجم.الأسرة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

ملحق (ب) جدول (٦٢) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.475(a)	6	.008
Likelihood Ratio	18.937	6	.004
Linear-by-Linear Association	1.318	1	.251
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.18.

ملحق (ج) جدول (٦٢) **Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.205	.008
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٣) س٢٩ سمات اجتماعية سلبية * حجم.الأسرة

Crosstab

			الأسرة.حجم				Total
			3 إلى 2 من 1	5 إلى 4 من 2	7 إلى 6 من 3	8 من أكثر 4	3 إلى 2 من 1
سمات 29س اجتماعية سلبية	نعم 1	Count	35	123	106	43	307
		% within الأسرة.حجم	77.8%	72.8%	81.5%	76.8%	76.8%
	لا 2	Count	10	18	7	2	37
		% within الأسرة.حجم	22.2%	10.7%	5.4%	3.6%	9.3%
	أحيانا 3	Count	0	28	17	11	56
		% within الأسرة.حجم	.0%	16.6%	13.1%	19.6%	14.0%
Total		Count	45	169	130	56	400
		% within الأسرة.حجم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

ملحق (ب) جدول (٦٣) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.787(a)	6	.001
Likelihood Ratio	26.527	6	.000
Linear-by-Linear Association	.203	1	.652
N of Valid Cases	400		

a 1 cells (8.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.16.

ملحق (ج) جدول (٦٣) **Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.227	.001
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٤) س٣٠ سبب الهروب من الأسر * حجم.الأسرة

Crosstab

			حجم.الأسرة				Total
			1 من 2 إلى 3	2 من 4 إلى 5	3 من 6 إلى 7	4 أكثر من 8	
سبب س30 الهروب من الأسر	نعم 1	Count	35	130	91	44	300
		% within حجم.الأسرة	77.8%	76.9%	70.0%	78.6%	75.0%
	لا 2	Count	10	39	39	12	100
		% within حجم.الأسرة	22.2%	23.1%	30.0%	21.4%	25.0%
Total		Count	45	169	130	56	400
		% within حجم.الأسرة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

ملحق (ب) جدول (٦٤) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.633(a)	3	.452
Likelihood Ratio	2.588	3	.460
Linear-by-Linear Association	.248	1	.619
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.25.

ملحق (أ) جدول (٦٥) س٣١ سبب سوء العلاقة * حجم.الأسرة

Crosstab

			حجم.الأسرة				Total
			1 من 2 إلى 3	2 من 4 إلى 5	3 من 6 إلى 7	4 أكثر من 8	
سبب س31 سوء العلاقة	نعم 1	Count	30	105	71	34	240
		% within حجم.الأسرة	66.7%	62.1%	54.6%	60.7%	60.0%
	لا 2	Count	10	14	22	3	49
		% within حجم.الأسرة	22.2%	8.3%	16.9%	5.4%	12.3%
	أحيانا 3	Count	5	50	37	19	111
		% within حجم.الأسرة	11.1%	29.6%	28.5%	33.9%	27.8%
Total		Count	45	169	130	56	400
		% within حجم.الأسرة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٦٥)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.010	6	16.895(a)	Pearson Chi-Square
.006	6	18.080	Likelihood Ratio
.109	1	2.570	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.51.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٦٥)

Approx. Sig.	Value		
.010	.201	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٦) س٣٧ التفكير بترك المدرسة * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
	8 من أكثر 4	7 إلى 6 من 3	5 إلى 4 من 2	3 إلى 2 من 1			
127	21	28	57	21	Count	نعم 1	التفكير 37س المدرسة بترك
31.8%	37.5%	21.5%	33.7%	46.7%	% within الأسرة.حجم		
177	17	72	81	7	Count	لا 2	
44.3%	30.4%	55.4%	47.9%	15.6%	% within الأسرة.حجم		
96	18	30	31	17	Count	أحيانا 3	
24.0%	32.1%	23.1%	18.3%	37.8%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٦٦)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	6	30.596(a)	Pearson Chi-Square
.000	6	33.058	Likelihood Ratio
.237	1	1.396	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.80.

Symmetric Measures (٦٦) ملحق (ج) جدول

Approx. Sig.	Value		
.000	.267	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٧) س٣٨ عدم المراجعة والمذاكرة * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
	4 من أكثر 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
178	25	44	80	29	Count	1 نعم	عدم 38س المراجعة والمذاكرة
44.5%	44.6%	33.8%	47.3%	64.4%	% within الأسرة.حجم		
65	5	34	20	6	Count	2 لا	
16.3%	8.9%	26.2%	11.8%	13.3%	% within الأسرة.حجم		
157	26	52	69	10	Count	3 أحيانا	
39.3%	46.4%	40.0%	40.8%	22.2%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests (٦٧) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.001	6	23.787(a)	Pearson Chi-Square
.001	6	23.527	Likelihood Ratio
.013	1	6.125	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.31.

Symmetric Measures (٦٧) ملحق (ج) جدول

Approx. Sig.	Value		
.001	.237	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٨) س٤٠ تأثير على العملية التعليمية * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
1 من 2 إلى 3	4 أكثر من 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
347	50	118	137	42	Count	نعم 1	تأثير 40س العملية على التعليمية
86.8%	89.3%	90.8%	81.1%	93.3%	% within الأسرة.حجم		
53	6	12	32	3	Count	لا 2	
13.3%	10.7%	9.2%	18.9%	6.7%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

ملحق (ب) جدول (٦٨) **Chi-Square Tests**

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.035	3	8.589(a)	Pearson Chi-Square
.034	3	8.646	Likelihood Ratio
.387	1	.748	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.96.

ملحق (ج) جدول (٦٨) **Symmetric Measures**

Approx. Sig.	Value		
.035	.145	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٦٩) س٤٣ الانقطاع عن اللعب * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
1 من 2 إلى 3	4 من أكثر 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
212	30	65	85	32	Count	نعم 1	الانقطاع 43س اللعب عن
53.0%	53.6%	50.0%	50.3%	71.1%	% within الأسرة.حجم		
73	8	27	33	5	Count	لا 2	
18.3%	14.3%	20.8%	19.5%	11.1%	% within الأسرة.حجم		
115	18	38	51	8	Count	أحيانا 3	
28.8%	32.1%	29.2%	30.2%	17.8%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٦٩)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.251	6	7.823(a)	Pearson Chi-Square
.233	6	8.071	Likelihood Ratio
.170	1	1.879	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.21.

ملحق (أ) جدول (٧٠) س٤٥ الحصول على الحق * حجم.الأسرة

Crosstab

Total	الأسرة.حجم						
1 من 2 إلى 3	4 من أكثر 8	3 من 6 إلى 7	2 من 4 إلى 5	1 من 2 إلى 3			
228	37	69	97	25	Count	بالقانون 1	45س الحصول على الحق
57.0%	66.1%	53.1%	57.4%	55.6%	% within الأسرة.حجم		
77	4	27	36	10	Count	بالقوة 2	
19.3%	7.1%	20.8%	21.3%	22.2%	% within الأسرة.حجم		
46	11	19	16	0	Count	الوجهاء طريق عن 3 الاجتماعيين	
11.5%	19.6%	14.6%	9.5%	.0%	% within الأسرة.حجم		
14	2	5	4	3	Count	الدين رجال طريق عن 4	
3.5%	3.6%	3.8%	2.4%	6.7%	% within الأسرة.حجم		
35	2	10	16	7	Count	أخرى وسائل 5	
8.8%	3.6%	7.7%	9.5%	15.6%	% within الأسرة.حجم		
400	56	130	169	45	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الأسرة.حجم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٠)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.603(a)	12	.031
Likelihood Ratio	28.324	12	.005
Linear-by-Linear Association	.816	1	.366
N of Valid Cases	400		

a 5 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.58.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٧٠)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.231	.031
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٧١) س٤٧ احترام حقوق الآخرين * حجم.الأسرة

Crosstab

			حجم.الأسرة				Total
			1 من 2 إلى 3	2 من 4 إلى 5	3 من 6 إلى 7	4 أكثر من 8	1 من 2 إلى 3
احترام 47س حقوق الآخرين	نعم 1	Count	43	155	125	52	375
		% within حجم.الأسرة	95.6%	91.7%	96.2%	92.9%	93.8%
	لا 2	Count	2	14	5	4	25
		% within حجم.الأسرة	4.4%	8.3%	3.8%	7.1%	6.3%
Total		Count	45	169	130	56	400
		% within حجم.الأسرة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧١)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.802(a)	3	.423
Likelihood Ratio	2.913	3	.405
Linear-by-Linear Association	.097	1	.755
N of Valid Cases	400		

a 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.81.

ملحق (أ) جدول (٧٢) س٤٨ التمسك بالقيم * حجم.الأسرة

Crosstab

			حجم.الأسرة					Total
			1 من 2 إلى 3	2 من 4 إلى 5	3 من 6 إلى 7	4 أكثر من 8		1 من 2 إلى 3
س48 التمسك بالقيم	1 نعم	Count	39	131	112	44		326
		% within حجم.الأسرة	86.7%	77.5%	86.2%	78.6%		81.5%
	2 لا	Count	2	13	6	4		25
		% within حجم.الأسرة	4.4%	7.7%	4.6%	7.1%		6.3%
	3 أحيانا	Count	4	25	12	8		49
		% within حجم.الأسرة	8.9%	14.8%	9.2%	14.3%		12.3%
Total		Count	45	169	130	56		400
		% within حجم.الأسرة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

ملحق (ب) جدول (٧٢) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.769(a)	6	.574
Likelihood Ratio	4.876	6	.560
Linear-by-Linear Association	.002	1	.961
N of Valid Cases	400		

a 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.81.

Crosstabs

ملحق (أ) جدول (١٠١) س١١ ظهور الحزن * التعليم

Crosstab

			التعليم				Total
			1 يقرأ ويكتب	2 أكمل الابتدائية	3 أكمل المتوسط	4 أكمل الإعدادية	1 يقرأ ويكتب
س11 ظهور الحزن	1 نعم	Count	16	18	94	231	359
		% within التعليم	100.0%	100.0%	94.9%	86.5%	89.8%
	2 لا	Count	0	0	5	36	41
		% within التعليم	.0%	.0%	5.1%	13.5%	10.3%
Total		Count	16	18	99	267	400
		% within التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠١)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.020	3	9.826(a)	Pearson Chi-Square
.003	3	13.653	Likelihood Ratio
.003	1	8.874	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.64.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠١)

Approx. Sig.	Value		
.020	.155	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (١٠٢) س١٣ رغبة الانعزال * التعليم

Crosstab

Total	التعليم						
	الإعدادية أكمل 4	المتوسط أكمل 3	الابتدائية أكمل 2	ويكتب يقرأ 1			
72	41	23	4	4	Count	نعم 1	رغبة 13س الانعزال
18.0%	15.4%	23.2%	22.2%	25.0%	% within التعليم		
125	86	25	8	6	Count	لا 2	
31.3%	32.2%	25.3%	44.4%	37.5%	% within التعليم		
203	140	51	6	6	Count	أحيانا 3	
50.8%	52.4%	51.5%	33.3%	37.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٢)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.288	6	7.368(a)	Pearson Chi-Square
.286	6	7.389	Likelihood Ratio
.059	1	3.576	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.88.

ملحق (أ) جدول (١٠٣) س١٦ فكرة الانتقام * التعليم **Crosstab**

Total	التعليم						
1 ويكتب يقرأ	4 الإعدادية أكمل	3 المتوسط أكمل	2 الابتدائية أكمل	1 ويكتب يقرأ			
29	11	6	6	6	Count	1 نعم	س16 فكرة الانتقام
7.3%	4.1%	6.1%	33.3%	37.5%	% within التعليم		
313	222	75	8	8	Count	2 لا	
78.3%	83.1%	75.8%	44.4%	50.0%	% within التعليم		
58	34	18	4	2	Count	3 أحيانا	
14.5%	12.7%	18.2%	22.2%	12.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٣)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	6	48.329(a)	Pearson Chi-Square
.000	6	31.453	Likelihood Ratio
.014	1	6.059	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.16.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٣)

Approx. Sig.	Value		
.000	.328	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (١٠٤) س٢٨ تتعرض للسخرية * التعليم

Crosstab

Total	التعليم						
1 ويكتب يقرأ	4 الإعدادية أكمل	3 المتوسط أكمل	2 الابتدائية أكمل	1 ويكتب يقرأ			
46	20	10	8	8	Count	1 نعم	س28 تتعرض للسخرية
11.5%	7.5%	10.1%	44.4%	50.0%	% within التعليم		
298	214	68	10	6	Count	2 لا	
74.5%	80.1%	68.7%	55.6%	37.5%	% within التعليم		
56	33	21	0	2	Count	3 أحيانا	
14.0%	12.4%	21.2%	.0%	12.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٤)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53.649(a)	6	.000
Likelihood Ratio	40.308	6	.000
Linear-by-Linear Association	12.892	1	.000
N of Valid Cases	400		

a 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.84.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٤)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.344	.000
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (١٠٥) س٢٩ سمات اجتماعية سلبية * التعليم

			التعليم					Total
			ويكتب يقرأ 1	الابتدائية أكمل 2	المتوسط أكمل 3	الإعدادية أكمل 4	ويكتب يقرأ 1	
سمات 29س اجتماعية سلبية	نعم 1	Count	12	12	83	200		307
		% within التعليم	75.0%	66.7%	83.8%	74.9%		76.8%
	لا 2	Count	4	6	7	20		37
		% within التعليم	25.0%	33.3%	7.1%	7.5%		9.3%
	أحيانا 3	Count	0	0	9	47		56
		% within التعليم	.0%	.0%	9.1%	17.6%		14.0%
Total		Count	16	18	99	267		400
		% within التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٥)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.930(a)	6	.000
Likelihood Ratio	25.896	6	.000
Linear-by-Linear Association	3.084	1	.079
N of Valid Cases	400		

a 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.48.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٥)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.251	.000
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (١٠٦) س٣٠ سبب الهروب من الأسر * التعليم **Crossta**

			التعليم					Total
			ويكتب يقرأ 1	الابتدائية أكمل 2	المتوسط أكمل 3	الإعدادية أكمل 4	ويكتب يقرأ 1	
سبب 30س الأسر من الهروب	نعم 1	Count	16	16	82	186		300
		% within التعليم	100.0%	88.9%	82.8%	69.7%		75.0%
	لا 2	Count	0	2	17	81		100
		% within التعليم	.0%	11.1%	17.2%	30.3%		25.0%
Total		Count	16	18	99	267		400
		% within التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

ملحق (ب) جدول (١٠٦) **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.477(a)	3	.002
Likelihood Ratio	18.795	3	.000
Linear-by-Linear Association	14.091	1	.000
N of Valid Cases	400		

a 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

ملحق (ج) جدول (١٠٦) **Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.187	.002
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (١٠٧) س٣١ سبب سوء العلاقة * التعليم **Crosstab**

			التعليم					Total
			ويكتب يقرأ 1	الابتدائية أكمل 2	المتوسط أكمل 3	الإعدادية أكمل 4	ويكتب يقرأ 1	
سبب 31س العلاقة سوء	نعم 1	Count	10	12	63	155		240
		% within التعليم	62.5%	66.7%	63.6%	58.1%		60.0%
	لا 2	Count	4	6	7	32		49
		% within التعليم	25.0%	33.3%	7.1%	12.0%		12.3%
	أحيانا 3	Count	2	0	29	80		111
		% within التعليم	12.5%	.0%	29.3%	30.0%		27.8%
Total		Count	16	18	99	267		400
		% within التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٧)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.006	6	18.267(a)	Pearson Chi-Square
.002	6	21.378	Likelihood Ratio
.086	1	2.945	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.96.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٧)

Approx. Sig.	Value		
.006	.209	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (١٠٨) س٣٧ التفكير بترك المدرسة * التعليم

Total	التعليم						
ويكتب يقرأ 1	الإعدادية أكمل 4	المتوسط أكمل 3	الابتدائية أكمل 2	ويكتب يقرأ 1			
127	67	36	12	12	Count	نعم 1	التفكير 37س المدرسة بترك
31.8%	25.1%	36.4%	66.7%	75.0%	% within التعليم		
177	141	32	4	0	Count	لا 2	
44.3%	52.8%	32.3%	22.2%	.0%	% within التعليم		
96	59	31	2	4	Count	أحيانا 3	
24.0%	22.1%	31.3%	11.1%	25.0%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٨)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	6	41.246(a)	Pearson Chi-Square
.000	6	44.921	Likelihood Ratio
.002	1	9.481	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.84.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٨)

Approx. Sig.	Value		
.000	.306	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (١٠٩) س٣٨ عدم المراجعة والمذاكرة * التعليم

Total	التعليم						
1 ويكتب يقرأ	4 الإعدادية أكمل	3 المتوسط أكمل	2 الابتدائية أكمل	1 ويكتب يقرأ			
178	102	46	16	14	Count	1 نعم	عدم 38س المراجعة والمذاكرة
44.5%	38.2%	46.5%	88.9%	87.5%	% within التعليم		
65	45	18	2	0	Count	2 لا	
16.3%	16.9%	18.2%	11.1%	.0%	% within التعليم		
157	120	35	0	2	Count	3 أحيانا	
39.3%	44.9%	35.4%	.0%	12.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١٠٩)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	6	32.834(a)	Pearson Chi-Square
.000	6	40.341	Likelihood Ratio
.000	1	24.880	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.60.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١٠٩)

Approx. Sig.	Value		
.000	.275	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (١١٠) س٤٠ تأثير على العملية التعليمية * التعليم

Total	التعليم						
1 ويكتب يقرأ	4 الإعدادية أكمل	3 المتوسط أكمل	2 الابتدائية أكمل	1 ويكتب يقرأ			
347	223	92	16	16	Count	1 نعم	تأثير 40س على العملية التعليمية
86.8%	83.5%	92.9%	88.9%	100.0%	% within التعليم		
53	44	7	2	0	Count	2 لا	
13.3%	16.5%	7.1%	11.1%	.0%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١١٠)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.227(a)	3	.042
Likelihood Ratio	10.766	3	.013
Linear-by-Linear Association	6.585	1	.010
N of Valid Cases	400		

a 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.12.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١١٠)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.142	.042
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (١١١) س٤٣ الانقطاع عن اللعب * التعليم

			التعليم				Total
			ويكتب يقرأ 1	الابتدائية أكمل 2	المتوسط أكمل 3	الإعدادية أكمل 4	ويكتب يقرأ 1
الانقطاع 43س اللعب عن	نعم 1	Count	10	16	59	127	212
		% within التعليم	62.5%	88.9%	59.6%	47.6%	53.0%
	لا 2	Count	2	0	11	60	73
		% within التعليم	12.5%	.0%	11.1%	22.5%	18.3%
	أحيانا 3	Count	4	2	29	80	115
		% within التعليم	25.0%	11.1%	29.3%	30.0%	28.8%
Total		Count	16	18	99	267	400
		% within التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١١١)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.067(a)	6	.006
Likelihood Ratio	21.522	6	.001
Linear-by-Linear Association	5.685	1	.017
N of Valid Cases	400		

a 3 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.92.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١١١)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.208	.006
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (١١٢) س٤٥ الحصول على الحق * التعليم

Total	التعليم						
ويكتب يقرأ 1	الإعدادية أكمل 4	المتوسط أكمل 3	الابتدائية أكمل 2	ويكتب يقرأ 1			
228	137	67	10	14	Count	بالقانون 1	س45 الحصول على الحق
57.0%	51.3%	67.7%	55.6%	87.5%	% within التعليم		
77	57	12	6	2	Count	بالقوة 2	
19.3%	21.3%	12.1%	33.3%	12.5%	% within التعليم		
46	32	14	0	0	Count	الوجهاء طريق عن 3 الاجتماعيين	
11.5%	12.0%	14.1%	.0%	.0%	% within التعليم		
14	12	2	0	0	Count	الدين رجال طريق عن 4	
3.5%	4.5%	2.0%	.0%	.0%	% within التعليم		
35	29	4	2	0	Count	أخرى وسائل 5	
8.8%	10.9%	4.0%	11.1%	.0%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١١٢)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.020	12	24.085(a)	Pearson Chi-Square
.002	12	30.786	Likelihood Ratio
.001	1	11.261	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 9 cells (45.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .56.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١١٢)

Approx. Sig.	Value		
.020	.238	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (١١٣) س٤٧ احترام حقوق الآخرين * التعليم

Total	التعليم						
ويكتب يقرأ 1	الإعدادية أكمل 4	المتوسط أكمل 3	الابتدائية أكمل 2	ويكتب يقرأ 1			
375	246	99	16	14	Count	نعم 1	احترام 47س الآخرين حقوق
93.8%	92.1%	100.0%	88.9%	87.5%	% within التعليم		
25	21	0	2	2	Count	لا 2	
6.3%	7.9%	.0%	11.1%	12.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١١٣)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.022	3	9.581(a)	Pearson Chi-Square
.002	3	15.321	Likelihood Ratio
.697	1	.152	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١١٣)

Approx. Sig.	Value		
.022	.153	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (١١٤) س٤٨ التمسك بالقيم * التعليم **Crosstab**

Total	التعليم						
ويكتب يقرأ 1	الإعدادية أكمل 4	المتوسط أكمل 3	الابتدائية أكمل 2	ويكتب يقرأ 1			
326	219	87	14	6	Count	نعم 1	س48 التمسك بالقيم
81.5%	82.0%	87.9%	77.8%	37.5%	% within التعليم		
25	11	4	2	8	Count	لا 2	
6.3%	4.1%	4.0%	11.1%	50.0%	% within التعليم		
49	37	8	2	2	Count	أحيانا 3	
12.3%	13.9%	8.1%	11.1%	12.5%	% within التعليم		
400	267	99	18	16	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within التعليم		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (١١٤)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	6	58.715(a)	Pearson Chi-Square
.000	6	30.360	Likelihood Ratio
.255	1	1.295	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (١١٤)

Approx. Sig.	Value		
.000	.358	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

ملحق (أ) جدول (٧٣) س١١ ظهور الحزن * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
359	279	80	Count	نعم 1	ظهور 11س الحزن
89.8%	90.6%	87.0%	% within طبيعةالسكن		
41	29	12	Count	لا 2	
10.3%	9.4%	13.0%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٣)

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.314	1	1.014(b)	Pearson Chi-Square
		.417	1	.658	Continuity Correction(a)
		.326	1	.964	Likelihood Ratio
.206	.329				Fisher's Exact Test
		.315	1	1.011	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.43.

ملحق (أ) جدول (٧٤) س١٣ رغبة الانعزال * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
72	45	27	Count	نعم 1	رغبة 13س الانعزال
18.0%	14.6%	29.3%	% within طبيعةالسكن		
125	103	22	Count	لا 2	
31.3%	33.4%	23.9%	% within طبيعةالسكن		
203	160	43	Count	أحيانا 3	
50.8%	51.9%	46.7%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٤)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.004	2	10.985(a)	Pearson Chi-Square
.006	2	10.195	Likelihood Ratio
.028	1	4.845	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.56.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٧٤)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.166	.004
	Cramer's V	.166	.004
	Contingency Coefficient	.163	.004
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٧٥) س١٦ فكرة الانتقام * طبيعةالسكن

			طبيعةالسكن		Total
			ريف 1	مدينة 2	ريف 1
س16 فكرة الانتقام	نعم 1	Count	7	22	29
		% within طبيعةالسكن	7.6%	7.1%	7.3%
	لا 2	Count	70	243	313
		% within طبيعةالسكن	76.1%	78.9%	78.3%
	أحيانا 3	Count	15	43	58
		% within طبيعةالسكن	16.3%	14.0%	14.5%
Total		Count	92	308	400
		% within طبيعةالسكن	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٥)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.361(a)	2	.835
Likelihood Ratio	.354	2	.838
Linear-by-Linear Association	.117	1	.732
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.67.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٧٦) س٢٨ تتعرض للسخرية * طبيعةالسكن

			طبيعةالسكن		Total
			ريف 1	مدينة 2	ريف 1
س28 تتعرض للسخرية	نعم 1	Count	14	32	46
		% within طبيعةالسكن	15.2%	10.4%	11.5%
	لا 2	Count	65	233	298
		% within طبيعةالسكن	70.7%	75.6%	74.5%
	أحيانا 3	Count	13	43	56
		% within طبيعةالسكن	14.1%	14.0%	14.0%
Total		Count	92	308	400
		% within طبيعةالسكن	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٦)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.433	2	1.675(a)	Pearson Chi-Square
.453	2	1.586	Likelihood Ratio
.438	1	.603	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.58.

ملحق (أ) جدول (٧٧) س٢٩ سمات اجتماعية سلبية * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
307	232	75	Count	نعم 1	سمات 29س اجتماعية سلبية
76.8%	75.3%	81.5%	% within طبيعةالسكن		
37	28	9	Count	لا 2	
9.3%	9.1%	9.8%	% within طبيعةالسكن		
56	48	8	Count	أحيانا 3	
14.0%	15.6%	8.7%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٧٧)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.248	2	2.792(a)	Pearson Chi-Square
.217	2	3.058	Likelihood Ratio
.125	1	2.355	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.51.

ملحق (أ) جدول (٧٨) س٣٠ سبب الهروب من الأسر * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
300	228	72	Count	نعم 1	سبب 30س الأسر من الهروب
75.0%	74.0%	78.3%	% within طبيعةالسكن		
100	80	20	Count	لا 2	
25.0%	26.0%	21.7%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests (٧٨) ملحق (ب) جدول

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.410	1	.678(b)	Pearson Chi-Square
		.493	1	.471	Continuity Correction(a)
		.405	1	.693	Likelihood Ratio
.249	.493				Fisher's Exact Test
		.411	1	.676	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23.00.

ملحق (أ) جدول (٧٩) س٣١ سبب سوء العلاقة * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
240	182	58	Count	نعم 1	سبب 31س العلاقة سوء
60.0%	59.1%	63.0%	% within طبيعةالسكن		
49	39	10	Count	لا 2	
12.3%	12.7%	10.9%	% within طبيعةالسكن		
111	87	24	Count	أحيانا 3	
27.8%	28.2%	26.1%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests (٧٩) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.783	2	.489(a)	Pearson Chi-Square
.781	2	.494	Likelihood Ratio
.559	1	.341	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.27.

ملحق (أ) جدول (٨٠) س٣٧ التفكير بترك المدرسة * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
127	87	40	Count	نعم 1	التفكير 37س بترك المدرسة
31.8%	28.2%	43.5%	% within طبيعةالسكن		
177	156	21	Count	لا 2	
44.3%	50.6%	22.8%	% within طبيعةالسكن		
96	65	31	Count	أحيانا 3	
24.0%	21.1%	33.7%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٠)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	2	22.249(a)	Pearson Chi-Square
.000	2	23.467	Likelihood Ratio
.765	1	.089	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22.08.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٨٠)

Approx. Sig.	Value		
.000	.236	Phi	Nominal by Nominal
.000	.236	Cramer's V	
.000	.230	Contingency Coefficient	
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٨١) س٣٨ عدم المراجعة والمذاكرة * طبيعةالسكن

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
178	132	46	Count	نعم 1	عدم 38س المراجعة والمذاكرة
44.5%	42.9%	50.0%	% within طبيعةالسكن		
65	56	9	Count	لا 2	
16.3%	18.2%	9.8%	% within طبيعةالسكن		
157	120	37	Count	أحيانا 3	
39.3%	39.0%	40.2%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨١)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.141	2	3.916(a)	Pearson Chi-Square
.119	2	4.265	Likelihood Ratio
.588	1	.293	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.95.

Crosstabملحق (أ) جدول (٨٢) س٤٠ تأثير على العملية التعليمية * طبيعةالسكن

			طبيعةالسكن		Total
			ريف 1	مدينة 2	ريف 1
تأثير 40س العملية على التعليمية	نعم 1	Count	77	270	347
		% within طبيعةالسكن	83.7%	87.7%	86.8%
	لا 2	Count	15	38	53
		% within طبيعةالسكن	16.3%	12.3%	13.3%
Total		Count	92	308	400
		% within طبيعةالسكن	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٢)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.970(b)	1	.325		
Continuity Correction(a)	.655	1	.418		
Likelihood Ratio	.931	1	.335		
Fisher's Exact Test				.380	.207
Linear-by-Linear Association	.967	1	.325		
N of Valid Cases	400				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.19.

Crosstabملحق (أ) جدول (٨٣) س٤٣ الانقطاع عن اللعب * طبيعةالسكن

			طبيعةالسكن		Total
			ريف 1	مدينة 2	ريف 1
الانقطاع 43س عن اللعب	نعم 1	Count	58	154	212
		% within طبيعةالسكن	63.0%	50.0%	53.0%
	لا 2	Count	14	59	73
		% within طبيعةالسكن	15.2%	19.2%	18.3%
	أحيانا 3	Count	20	95	115
		% within طبيعةالسكن	21.7%	30.8%	28.8%
Total		Count	92	308	400
		% within طبيعةالسكن	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٣)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.919(a)	2	.085
Likelihood Ratio	4.989	2	.083
Linear-by-Linear Association	4.569	1	.033
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.79.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٨٤) س٤٥ الحصول على الحق * طبيعةالسكن

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
228	183	45	Count	بالقانون 1	45س الحصول على الحق
57.0%	59.4%	48.9%	% within طبيعةالسكن		
77	54	23	Count	بالقوة 2	
19.3%	17.5%	25.0%	% within طبيعةالسكن		
46	35	11	Count	الوجهاء طريق عن 3 الاجتماعيين	
11.5%	11.4%	12.0%	% within طبيعةالسكن		
14	13	1	Count	الدين رجال طريق عن 4	
3.5%	4.2%	1.1%	% within طبيعةالسكن		
35	23	12	Count	أخرى وسائل 5	
8.8%	7.5%	13.0%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٤)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.093	4	7.950(a)	Pearson Chi-Square
.085	4	8.192	Likelihood Ratio
.152	1	2.055	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.22.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٨٥) س٤٧ احترام حقوق الآخرين * طبيعةالسكن

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
375	288	87	Count	نعم 1	احترام 47س الآخرين حقوق
93.8%	93.5%	94.6%	% within طبيعةالسكن		
25	20	5	Count	لا 2	
6.3%	6.5%	5.4%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٥)

Exact Sig. (1-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
		.713	1	.136(b)	Pearson Chi-Square
		.902	1	.015	Continuity Correction(a)
		.709	1	.140	Likelihood Ratio
.467	.811				Fisher's Exact Test
		.713	1	.135	Linear-by-Linear Association
				400	N of Valid Cases

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.75.

ملحق (أ) جدول (٨٦) س٤٨ التمسك بالقيم * طبيعةالسكن **Crosstab**

Total	طبيعةالسكن				
ريف 1	مدينة 2	ريف 1			
326	258	68	Count	نعم 1	س48 التمسك بالقيم
81.5%	83.8%	73.9%	% within طبيعةالسكن		
25	13	12	Count	لا 2	
6.3%	4.2%	13.0%	% within طبيعةالسكن		
49	37	12	Count	أحيانا 3	
12.3%	12.0%	13.0%	% within طبيعةالسكن		
400	308	92	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	% within طبيعةالسكن		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٦)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.008	2	9.728(a)	Pearson Chi-Square
.015	2	8.374	Likelihood Ratio
.176	1	1.828	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.75.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٨٦)

Approx. Sig.	Value		
.008	.156	Phi	Nominal by Nominal
.008	.156	Cramer's V	
.008	.154	Contingency Coefficient	
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

Crosstabملحق (أ) جدول (٨٧) س١١ ظهور الحزن * الحالةالاجتماعية

			مرفهة 1	متوسطة 2	فقيرة 3	Total
			الحالةالاجتماعية			مرفهة 1
ظهور 11س الحزن	نعم 1	Count	54	251	54	359
		% within الحالةالاجتماعية	81.8%	89.6%	100.0%	89.8%
	لا 2	Count	12	29	0	41
		% within الحالةالاجتماعية	18.2%	10.4%	.0%	10.3%
Total		Count	66	280	54	400
		% within الحالةالاجتماعية	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests(٨٧) ملحق (ب) جدول

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.684(a)	2	.005
Likelihood Ratio	15.445	2	.000
Linear-by-Linear Association	10.513	1	.001
N of Valid Cases	400		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.54.

Symmetric Measures(٨٧) ملحق (ج) جدول

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.161	.005
N of Valid Cases		400	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (٨٨) س١٣ رغبة الانعزال * الحالةالاجتماعية

			مرفهة 1	متوسطة 2	فقيرة 3	Total
			الحالةالاجتماعية			مرفهة 1
رغبة 13س الانعزال	نعم 1	Count	18	47	7	72
		% within الحالةالاجتماعية	27.3%	16.8%	13.0%	18.0%
	لا 2	Count	21	89	15	125
		% within الحالةالاجتماعية	31.8%	31.8%	27.8%	31.3%
	أحيانا 3	Count	27	144	32	203
		% within الحالةالاجتماعية	40.9%	51.4%	59.3%	50.8%
Total		Count	66	280	54	400
		% within الحالةالاجتماعية	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٨)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.169	4	6.439(a)	Pearson Chi-Square
.188	4	6.152	Likelihood Ratio
.017	1	5.707	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.72.

ملحق (أ) جدول (٨٩) س١٦ فكرة الانتقام * الحالةالاجتماعية **Crosstab**

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
29	6	18	5	Count	نعم 1	س16 فكرة الانتقام
7.3%	11.1%	6.4%	7.6%	% within الحالةالاجتماعية		
313	43	226	44	Count	لا 2	
78.3%	79.6%	80.7%	66.7%	% within الحالةالاجتماعية		
58	5	36	17	Count	أحيانا 3	
14.5%	9.3%	12.9%	25.8%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٨٩)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.040	4	10.055(a)	Pearson Chi-Square
.060	4	9.047	Likelihood Ratio
.016	1	5.780	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (22.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.92.

Symmetric Measuresملحق (ج) جدول (٨٩)

Approx. Sig.	Value		
.040	.157	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (٩٠) س٢٨ تتعرض للسخرية * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
46	12	30	4	Count	نعم 1	تتعرض 28س للسخرية
11.5%	22.2%	10.7%	6.1%	% within الحالةالاجتماعية		
298	36	209	53	Count	لا 2	
74.5%	66.7%	74.6%	80.3%	% within الحالةالاجتماعية		
56	6	41	9	Count	أحيانا 3	
14.0%	11.1%	14.6%	13.6%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٩٠)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.078	4	8.401(a)	Pearson Chi-Square
.106	4	7.627	Likelihood Ratio
.053	1	3.753	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.21.

Crosstabملحق (أ) جدول (٩١) س٢٩ سمات اجتماعية سلبية * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
307	46	219	42	Count	نعم 1	سمات 29س اجتماعية سلبية
76.8%	85.2%	78.2%	63.6%	% within الحالةالاجتماعية		
37	8	25	4	Count	لا 2	
9.3%	14.8%	8.9%	6.1%	% within الحالةالاجتماعية		
56	0	36	20	Count	أحيانا 3	
14.0%	.0%	12.9%	30.3%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٩١)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	4	24.974(a)	Pearson Chi-Square
.000	4	29.273	Likelihood Ratio
.000	1	16.134	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 1 cells (11.1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.00.

ملحق (ج) جدول (٩١) **Symmetric Measures**

Approx. Sig.	Value		
.000	.242	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٩٢) س٣٠ سبب الهروب من الأسر * الحالةالاجتماعية **Crosstab**

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
300	46	211	43	Count	نعم 1	سبب 30س الأسر من الهروب
75.0%	85.2%	75.4%	65.2%	% within الحالةالاجتماعية		
100	8	69	23	Count	لا 2	
25.0%	14.8%	24.6%	34.8%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

ملحق (ب) جدول (٩٢) **Chi-Square Tests**

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.040	2	6.421(a)	Pearson Chi-Square
.038	2	6.534	Likelihood Ratio
.011	1	6.403	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.50.

ملحق (ج) جدول (٩٢) **Symmetric Measures**

Approx. Sig.	Value		
.040	.126	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٩٣) س٣١ سبب سوء العلاقة * الحالةالاجتماعية **Crosstab**

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
240	36	167	37	Count	نعم 1	سبب 31س العلاقة سوء
60.0%	66.7%	59.6%	56.1%	% within الحالةالاجتماعية		
49	14	23	12	Count	لا 2	
12.3%	25.9%	8.2%	18.2%	% within الحالةالاجتماعية		
111	4	90	17	Count	أحيانا 3	
27.8%	7.4%	32.1%	25.8%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests ملحق (ب) جدول (٩٣)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	4	24.534(a)	Pearson Chi-Square
.000	4	26.005	Likelihood Ratio
.099	1	2.715	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.62.

Symmetric Measuresملحق (ج) جدول (٩٣)

Approx. Sig.	Value		
.000	.240	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (٩٤) س٣٧ التفكير بترك المدرسة * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
127	34	79	14	Count	نعم 1	التفكير 37س المدرسة بترك
31.8%	63.0%	28.2%	21.2%	% within الحالةالاجتماعية		
177	7	130	40	Count	لا 2	
44.3%	13.0%	46.4%	60.6%	% within الحالةالاجتماعية		
96	13	71	12	Count	أحيانا 3	
24.0%	24.1%	25.4%	18.2%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Testsملحق (ب) جدول (٩٤)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	4	37.363(a)	Pearson Chi-Square
.000	4	38.307	Likelihood Ratio
.014	1	6.005	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.96.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٩٤)

Approx. Sig.	Value		
.000	.292	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabملحق (أ) جدول (٩٥) س٣٨ عدم المراجعة والمذاكرة * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
178	41	118	19	Count	نعم 1	عدم 38س والمذاكرة المراجعة
44.5%	75.9%	42.1%	28.8%	% within الحالةالاجتماعية		
65	3	49	13	Count	لا 2	
16.3%	5.6%	17.5%	19.7%	% within الحالةالاجتماعية		
157	10	113	34	Count	أحيانا 3	
39.3%	18.5%	40.4%	51.5%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests(٩٥) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	4	29.078(a)	Pearson Chi-Square
.000	4	29.994	Likelihood Ratio
.000	1	21.718	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.78.

Symmetric Measures(٩٥) ملحق (ج) جدول

Approx. Sig.	Value		
.000	.260	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ملحق (أ) جدول (٩٦) س٤٠ تأثير على العملية التعليمية * الحالةالاجتماعية **Crosstab**

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
347	54	250	43	Count	نعم 1	على تأثير 40س التعليمية العملية
86.8%	100.0%	89.3%	65.2%	% within الحالةالاجتماعية		
53	0	30	23	Count	لا 2	
13.3%	.0%	10.7%	34.8%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count		Total
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests (٩٦) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	Df	Value	
.000	2	36.600(a)	Pearson Chi-Square
.000	2	36.871	Likelihood Ratio
.000	1	33.249	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.16.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٩٦)

Approx. Sig.	Value		
.000	.290	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
212	48	138	26	Count	نعم 1	الانقطاع 43س اللعب عن
53.0%	88.9%	49.3%	39.4%	% within الحالةالاجتماعية		
73	0	56	17	Count	لا 2	
18.3%	.0%	20.0%	25.8%	% within الحالةالاجتماعية		
115	6	86	23	Count	أحيانا 3	
28.8%	11.1%	30.7%	34.8%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Testsملحق (ب) جدول (٩٧)

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	4	35.594(a)	Pearson Chi-Square
.000	4	44.939	Likelihood Ratio
.000	1	19.302	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.86.

Symmetric Measures ملحق (ج) جدول (٩٧)

Approx. Sig.	Value		
.000	.286	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٩٨) س٤٥ الحصول على الحق * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
228	42	158	28	Count	بالقانون 1	س45 الحصول على الحق
57.0%	77.8%	56.4%	42.4%	% within الحالةالاجتماعية		
77	6	55	16	Count	بالقوة 2	
19.3%	11.1%	19.6%	24.2%	% within الحالةالاجتماعية		
46	2	39	5	Count	الوجهاء طريق عن 3 الاجتماعيين	
11.5%	3.7%	13.9%	7.6%	% within الحالةالاجتماعية		
14	0	12	2	Count	الدين رجال طريق عن 4	
3.5%	.0%	4.3%	3.0%	% within الحالةالاجتماعية		
35	4	16	15	Count	أخرى وسائل 5	
8.8%	7.4%	5.7%	22.7%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests(٩٨) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.000	8	34.697(a)	Pearson Chi-Square
.000	8	33.582	Likelihood Ratio
.000	1	16.059	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 3 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.89.

Symmetric Measures(٩٨) ملحق (ج) جدول

Approx. Sig.	Value		
.000	.283	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab ملحق (أ) جدول (٩٩) س٤٧ احترام حقوق الآخرين * الحالةالاجتماعية

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
375	52	262	61	Count	نعم 1	س47 احترام الآخرين حقوق
93.8%	96.3%	93.6%	92.4%	% within الحالةالاجتماعية		
25	2	18	5	Count	لا 2	
6.3%	3.7%	6.4%	7.6%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests (٩٩) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	Df	Value	
.667	2	.811(a)	Pearson Chi-Square
.639	2	.895	Likelihood Ratio
.396	1	.720	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.38.

ملحق (أ) جدول (١٠٠) س٤٨ التمسك بالقيم * الحالةالاجتماعية **Crosstab**

Total	الحالةالاجتماعية					
مرفهة 1	فقيرة 3	متوسطة 2	مرفهة 1			
326	52	220	54	Count	نعم 1	س48 التمسك بالقيم
81.5%	96.3%	78.6%	81.8%	% within الحالةالاجتماعية		
25	2	19	4	Count	لا 2	
6.3%	3.7%	6.8%	6.1%	% within الحالةالاجتماعية		
49	0	41	8	Count	أحيانا 3	
12.3%	.0%	14.6%	12.1%	% within الحالةالاجتماعية		
400	54	280	66	Count	Total	
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	% within الحالةالاجتماعية		

Chi-Square Tests(١٠٠) ملحق (ب) جدول

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	
.035	4	10.363(a)	Pearson Chi-Square
.002	4	16.917	Likelihood Ratio
.053	1	3.728	Linear-by-Linear Association
		400	N of Valid Cases

a 2 cells (22.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.38.

Symmetric Measures (١٠٠) ملحق (ج) جدول

Approx. Sig.	Value		
.035	.159	Contingency Coefficient	Nominal by Nominal
	400	N of Valid Cases	

a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

محتويات الدراسة

فهرست الجداول والأشكال